



Lirum larum Löffelstiel

Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz im 20. Jahrhundert

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät
der Universität Zürich

vorgelegt von
Barbara Müller Gächter

von
Oberriet St.Gallen

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr.
Jürgen Oelkers

Heerbrugg Moflar 2005

Illustration Titelblatt: Seite 3 in „Kinderbuch für Schweiz. Elementarschulen“, 1907, von OTTO VON GREYERZ, mit Bildern von RUDOLF MÜNGER, Verlag A. Francke, Bern

Alle Illustrationen sind den Erstlesefibeln aus der privaten Sammlung entnommen.

Kurzfassung – „Fibeln“ als Lehrwerke, die in ein Wissensgebiet und dessen Fachbegriffe einführen, verweisen beim Erstlesen auf den Gebrauch der 26 im Alphabet aufgezählten Buchstaben. Die vorliegende Arbeit befasst sich mit dem Einstieg ins Lesenlernen auf den ersten Seiten dieser Fibeln. Zwei gleichwertige Möglichkeiten bestehen nebeneinander: der Einstieg mit einzelnen Buchstaben, bezeichnet als synthetische Methode und derjenige mit gedruckten Silben, Wörtern, Sätzen und Textlein, bezeichnet als ganzheitliches oder analytisches Vorgehen. Das lässt sich auch historisch nachweisen, unabhängig von den gewählten Methodenbezeichnungen. Lesenlernen heisst erfassen, dies mittels Anleitung, wie optisch sichtbare Buchstaben und Buchstabenfolgen in gesprochene Sprache gemäss einer bestehenden Konvention umgesetzt werden müssen. Ein Methodenstreit darüber, wie der in der Mitte des 20. Jhs, missachtet die unterschiedlichen Prozesse, die Lesenlernen ermöglichen. Die experimentelle Psychologie Ende des 19. Jhs übersah die visuellen Kriterien der in den Experimenten angebotenen Wörter, was zu einer unangemessenen Wortbildtheorie führte. Der Begriff „Lesen“ bezeichnet übergeordnet alle Teilbereiche des Lesens. Lesen lernen selbst folgt sowohl den Phasen des spontanen Schriftspracherwerbs als auch Lesestufen, die dem Entwicklungsalter entsprechen.

Die Kommentare zu den Erstlesefibeln nehmen darauf grundsätzlich keinen Bezug. Sie sind in erster Linie Anleitung für die Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten mit Jahrgangsklassen. Ungereimtheiten werden seit Jahrhunderten ungeprüft tradiert. Die Ansichten in den Kommentaren, wie Lesenlernen vor sich geht, bleiben durchs ganze 20. Jh. trotz erweiterter Kenntnisse darüber diffus und widersprüchlich. Von einer Erstlesefibel unabhängige Kontrollmöglichkeiten, welche die Lernsituation der einzelnen Kinder erfassen, bestehen keine, obschon Anregungen dazu zu finden sind.

Die Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz im 20. Jh. präsentieren sich als buntes Bilderbuch, in Sprache und Inhalt dem Alter der Kinder angepasst.

Abstract – In general, a primer is a small introductory book on a subject. A reading primer teaches how the 26 letters of the alphabetic order operate in reading. Within this thesis, the first pages of these booklets are investigated how learning to read is started. Two possibilities are found. Primers starting with letters only, combining them afterwards as syllables, words and sentences, are named as synthetic method. Primers starting with printed syllables, words or sentences, are named as whole language or analytic method. Both methods exist in parallel. This also can be shown historically, independent of the method's classification. Both approaches provide the learner with instructions how a visible character string has to be spoken out as words in a conventional language. At the end of the 19th century the experimental psychology followed its own goals in searching for cognitive processes. It never examined the quality of the visible aspect of written words used in its experiments. That led to a whole word theory which misguided the reading instruction.

Reading includes different aspects of literacy. Learning-to-read follows both, learning steps, which can be observed by preschoolers, who learn without formal instructions, and learning stages, which meet the children's development.

These steps and stages are not outlined within the annotations provided with the primers.

Mainly guidance for classroom instruction is given. The descriptions of the learning-to-read process are confusing in the primer annotations during the whole 20th century. Comprehensive tests are missing, which help to understand a child's state of the learning-to-read process. The Swiss primers of the German speaking part in the 20th century are lovely booklets with pictures and stories in the children's language and thinking.



1.-10.Tausend. Bern 1907.

Druck von A. Benteli & Co. Bümpliz-Bern.

I. Einleitung	11
II. Forschungsstand.....	13
A. Leseforschung.....	13
1. Zur Leseforschung allgemein.....	13
2. Bemerkungen zur psychologischen Leseforschung	14
a) Ziele der experimentellen Leseforschung.....	14
b) Was ist lesen?.....	15
c) „Lesen: eine Fertigkeit oder mehrere Fertigkeiten?“	18
3. Beiträge der Linguistik	18
a) Zur Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache	18
b) Schwierigkeiten der Verschriftung	20
c) Nach welchen Grundsätzen wird im Deutschen verschriftet?	25
d) Graphem-Phonem-Zuordnung	25
4. Neuropsychologische, medizinische und physikalische Bedingungen.....	26
a) Allgemeines zur Neuropsychologie	26
b) Die Subsysteme für Sprache und Schrift	26
c) Limbische Sprache.....	27
d) Rechnen.....	27
e) „Augen, meine lieben Fensterlein...“ Aspekte des Sehens	27
f) „Horch, was kommt von draussen rein...“ Aspekte des Hörens.....	29
g) „Sag einmal /a/!“ Aspekte der Mundmotorik	31
h) Das Modell der Systematischen Logopädie.....	32
5. Lesestufen nach JEANNE CHALL.....	35
6. Zusammenfassung.....	45
B. Lehrmittelforschung	45
1. Das Georg – Eckert - Institut für internationale Schulbuchforschung.....	45
2. Historische Lehrmittelforschung am Institut für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich	46
3. Die Erstlesefibeln als Lehrmittel	47
4. Zusammenfassung.....	47
III. Historische Hinführung	49
A. Eine Fibel? Was ist das?	49
B. Eine kleine Auswahl historischer Erstlesefibeln als Beispiele.....	49
1. 1490.....	50
2. „Abecedarium“	50
3. 1534: ICKELSAMER, GRÜSSBEUTEL, GUTKNECHT	50
4. 1658 COMENIUS	51
5. 1700.....	53
6. 1738.....	53
7. Ausgehendes 18.Jh.....	53
a) 1784: JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724 – 1790)	53
b) 1784: KARL FRIEDRICH SPLITTEGARB (1753-1802)	54
c) 1785: Französisches ABC und Lesebuch.....	54
d) 1787: CHRISTIAN FELIX WEISSE (1726-1804).....	55
e) 1791: JOSEPH NOWAK.....	55
f) 1796: CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN (1744-1811).....	55
8. Das 19.Jh.....	56
a) Abc-Lied.....	56
b) 1836: FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW	56
c) 1850: „Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht“	57
d) 1852: Dr.JOHANN BUMÜLLER und Dr.IGNAZ SCHUSTER.....	57
e) 1853: HAESTERS Fibel.....	57
f) 1887: Erstes Deutsches Lesebuch für amerikanische Schulen.....	58
Zusammenfassung	58
IV. Quellenkorporus	61
Tabelle von Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz zwischen 1900 und 2000	61
1. Zugang zu Erstlesefibeln	61
2. Rubriken.....	61
3. Tabelle	63
V. Erstlesefibeln von A bis Z: Formale Analyse.....	101

A. Anzahl der zwischen 1900 und 2000 neu in den deutschsprachigen Schweizerkantonen herausgegebenen Erstlesefibeln	101
Zusammenfassung	101
Zusammenfassung	103
C. Folgeausgaben.....	104
Zusammenfassung	108
D. Neubearbeitungen.....	108
Zusammenfassung	109
E. Auflage	110
Zusammenfassung	110
F. Titel und Untertitel.....	110
1. Titel der Erstlesefibeln.....	110
2. Untertitel.....	112
Zusammenfassung	113
G. Autorinnen und Autoren.....	114
Zusammenfassung	114
H. Bibliothek.....	115
Zusammenfassung	115
I. Begleitkommentare	115
Zusammenfassung	116
J. Herausgeber	116
1. Kantonale oder staatliche Lehrmittelverlag	116
2. Lehrmittelverwaltung	116
3. Erziehungsrat, Erziehungsdirektionen.....	116
4. Private	116
5. Verlagsinstitute.....	116
6. Interkantonale Lehrmittelzentrale	116
Zusammenfassung	116
K. Druckereien.....	117
1. Druckereien	117
2. Druckverfahren.....	117
Zusammenfassung	117
L. Themen.....	117
1. Kinderalltag, Jahreslauf, Familie	118
2. Märchen.....	118
3. Schulalltag	118
4. Kinderverse.....	118
5. Erzählungen.....	119
6. Technik.....	119
7. Silben, Wörter, Wortreihen.....	119
8. Verschiedenes.....	119
9. Integration.....	119
10. Politische Themen.....	120
Zusammenfassung	120
M. Kantone	120
Zusammenfassung	120
N. Obligatorisch ja/nein.....	121
Zusammenfassung	121
O. Mundart versus Schrift- oder Hochsprache	121
Zusammenfassung	122
P. Schriftart.....	122
1. Schriftwahl	122
2. Schriftgrösse.....	123
Zusammenfassung	123
Q. Illustratoren / Illustratorinnen.....	124
Zusammenfassung	124
R. Illustrationen.....	125
1. Text ohne Bild oder Bild ohne Text?.....	125
2. „Anlautbilder“	125
3. Das Schriftzeichen als bildliche Darstellung.....	126
4. Situationsdarstellungen.....	126
5. Bilder statt Seitenzahlen	126

Zusammenfassung	126
S. Umfang	127
Zusammenfassung	127
T. Lesemethoden	128
1. Einstieg ins Lesen	128
a) Einzelbuchstaben	128
b) Silben	130
c) „Ganzheiten“	130
2. Tabelle zum Einstieg ins Lesen	130
Zusammenfassung	133
U. Grammatik	134
Zusammenfassung	134
V. Rechtschreibung	134
1. Rechtschreibung, ein Thema in den Erstlesefibeln?	134
2. Rechtschreibthemen	135
a) „Dehnung“	135
b) „Schärfung“	135
c) Grossschreibung	136
d) Satzzeichen	136
3. „Hilfen“	136
Zusammenfassung	138
W. Lesebuch	138
Zusammenfassung	139
X. Bemerkungen	140
1. Quellenangaben	140
a) Bestehende Fibeln als Quelle	140
b) Dichter	141
c) Andere	142
2. Inhaltsverzeichnisse	142
3. Gestalterisches	143
4. Fibelbesitzer	143
5. Erzieherische Verweise	143
6. Elternorientierung	144
7. Anthroposophischer Einschlag	144
8. Erwähnenswertes	144
Zusammenfassung	145
Y. Arbeitsmaterial / Hilfsmittel	146
1. Wortkärtchen, Bildkärtchen, Übungs- und Leseblätter	146
2. Mundbilder	146
3. Kopiervorlagen	147
4. Buchstabentabelle	147
5. Hilfsmittel für „die Hand des Lehrers“ und für die Lehrerinnen	147
a) Wörterverzeichnisse	147
b) Signalgruppen	148
c) Wandtafel, Moltonwand und Magnetbuchstaben	148
d) Setzkasten bzw. Buchstaben-Box	148
e) Setzgestell	149
f) Buchstabentabelle als Poster	149
g) Klassenzimmer	149
Zusammenfassung	150
Z. Format und Form	150
1. Format	150
2. Form	151
3. Erörterung	151
Zusammenfassung	152
VI. Inhaltliche Analyse der Kommentare	153
A. Neuerscheinungen	154
1. Bestehende Fibeln als Vorbild	154
2. Erfahrungen aus der Praxis	154
4. Anleitung für Unterrichtende	155
5. Vorschlag für Sparmassnahmen	155
6. Seitenumfang einer Fibel	156

7. Unterschiedliche Schriften.....	156
8. "Schulhygiene".....	157
9. Einbezug der Mundart.....	157
10. Der literarische und künstlerische Gehalt.....	158
11. Methodenwechsel.....	158
12. Zusammenfassung.....	164
B. Texte und Inhalt.....	165
1. Texte.....	165
2. Anforderungen an den Inhalt.....	166
3. Lesetechnik versus sinnhaft/sinnlos.....	167
4. Inhalt als Motivation.....	171
5. Zusammenfassung.....	171
C. Lesemethoden.....	173
1. Schriftspracherwerb.....	173
a) 0 Präliterale symbolische Phase.....	173
b) 1 Logographemische Phase.....	173
c) 2 Alphabetische Phase.....	174
d) 3 Orthographische Phase.....	174
e) 4 Integrativ - automatisierte Phase.....	175
f) Bemerkungen.....	175
2. Methodenbezeichnungen.....	175
a) "Buchstabiermethode".....	175
b) Die "Lautiermethode".....	176
c) Die "Jacotosche Unterrichtsmethode".....	176
d) "Normalwörtermethode".....	176
e) "Begriffliche Methode" oder "phonetische Fibelschrift".....	176
f) "Schreiblesemethode".....	177
g) "Synthetischer Lehrgang".....	177
h) Vokalisationsmethode.....	177
i) "Kopflautieren".....	177
j) "Ganzheitliche Fibeln".....	178
k) "synthetisch - integrativ".....	178
l) "methodenübergreifend".....	178
m) "Lesen durch Schreiben".....	178
n) "Sprechbewegungsbilder".....	179
3. Häufigkeit von „Leselernmethoden“ im historischen Kontext.....	179
4. Methodendiskussion.....	179
5. Lesen, eine selbstverständliche Fertigkeit?.....	206
6. Zusammenfassung.....	211
D. Rechtschreibung.....	212
1. Fehler machen ist normal.....	212
2. Zu "Dehnung" und "Kürzung".....	213
3. Zur Grossschreibung.....	215
4. Zu den Satzzeichen.....	216
5. Diktat.....	217
6. Was verhilft, nach Meinung der Autorinnen und Autoren sonst noch zu einer angemessenen, möglichst fehlerfreien Orthographie?.....	217
7. Kontroversen.....	219
8. Zusammenfassung.....	219
E. Erstlesefibel und Fibelkommentar als Hilfsmittel.....	220
1. Ein Dienst für die jungen Kollegen und Kolleginnen.....	220
2. Verse, Reime, Schnellsprechverse - Stäbchen, Steinchen, Knöpfe - Lotto, Memory, Domino.....	221
3. "Buchstabenlift" und "Leseokino".....	222
4. Lernziele, Förderhinweise, Lernkontrollen.....	222
5. Zusammenfassung.....	223
VII Ergebnisse.....	227
A. Ergebnisse aus dem Forschungsbereich.....	227
B. Ergebnisse der Historischen Hinführung.....	229
C. Ergebnisse der formalen Analyse.....	229
D. Ergebnisse der inhaltlichen Analyse.....	231
E. Beantwortung der Thesen.....	231
VIII. Schlussfolgerungen.....	233

A. Leseablauf	233
B. Prüfverfahren	235
C. Was geschieht in der jeweiligen Unterrichtsklasse?	236
D. 10 Thesen	237
Ausklang	238
Anhang	239
A. Logopädisches Ordnungsschema	240
B. Funktionsskizzen	242
C. Exkurs	251
Zusammenfassung	257
D. Angaben zu einzelnen Personen	258
Literaturverzeichnis	261
Lebenslauf	267



Schweizerfibel Ausgabe B, 1927: WIR LERNEN LESEN von WERNER KILCHHERR
1966: 19.unveränderte Auflage mit Illustrationen von CELESTINO PIATTI. Seite 2

I. Einleitung

Thesen

Bei den im Laufe der Jahrzehnte logopädisch betreuten Kindergartenkindern stellte sich bei Schuleintritt regelmässig die bange Frage: Werden sie den Einstieg ins Lesen und Rechtschreiben schaffen?

Ebenso oft zeigte sich bei Schulkindern und Jugendlichen, die den erwarteten Durchschnitt in ihren sprachlichen Leistungen verfehlten, dass ihr Versagen nicht allein ihrer besonderen Art, sprachliche Sinneseindrücke zu verarbeiten, zugeschrieben werden kann.

Das lenkte den Blick auf das erste sprachliche Lehrmittel, die Erstlesefibel. Sie sollte in ihrer Rolle im Hinblick auf den konkreten Erstleseunterricht untersucht werden, denn folgende These drängte sich auf:

1. These:

- Könnte es sein, dass eine Erstlesefibel als solche beim Einstieg ins Lesen ungewollt und in der besten Absicht Schwierigkeiten anbietet, die einige der Erstlesenden verwirren?

Bleibt bei einigen Unterstufenkindern der Leseerfolg mit einer bestimmten Erstlesefibel aus, besteht die Meinung:

2. These:

- Es braucht eine neue Erstlesefibel, damit bessere Leistungen im Lesen erreicht werden.

Eine weitere Meinung bezieht sich auf den Erstleseunterricht:

3. These:

- Der Erfolg beim Lesenlernen ist mit dem Befolgen der in der jeweiligen Erstlesefibel vertretenen Methode sicher.

Ungewollt ergab sich in unterschiedlichsten Diskussionen eine weitere These:

4. These:

- Man weiss nicht, wie Lesen funktioniert.

Ziele

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die mit den vier Thesen aufgezeigten Meinungen zu hinterfragen und auf Grund der Daten aufzuzeigen:

1. Wie präsentiert sich der Einstieg ins Erstlesen in den gedruckten Fibeln? Und: Was zeigen neue Erstlesefibeln in Bezug aufs Lesenlernen tatsächlich?
2. Welche Vorstellungen bestimmen den Ablauf von Leseunterricht in den verschiedenen Kommentaren?
3. Welche Hinweise aus der Leseforschung erscheinen für den Vorgang „Lesenlernen“ beachtenswert?

Vorgehensweise

Zunächst wird aufgezeigt, was in den Forschungsbereichen zur experimentellen Psychologie, zur Linguistik, Neuropsychologie und Hals- Nasen- Ohrenheilkunde zum Lesenlernen erarbeitet wurde. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht Funktionsskizzen der „Systematischen Logopädie“ von CÉCILE SCHWARZ . Diese Ausführungen geben Hinweise zur Beantwortung der vierten These.

Aus der Leseforschung im Schulbereich werden die von JEANNE CHALL erarbeiteten „Lese-stufen“ aufgezeigt.

Gegenüber einer ausgedehnten Leseforschung gilt der Lehrmittelforschung erst in jüngster Zeit das gebührende Interesse.

Als Basis, um die drei ersten Thesen anzugehen, wurde ein Quellenkorpus von Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz aus den Jahren von 1900 bis 2000 zusammengestellt. Jede einzelne der aufgeführten Fibeln wurde Seite für Seite durchgesehen und was daran bemerkenswert erschien, in einer Tabelle zusammengefasst.

Dem Alphabet folgend wurden für die möglichen Einträge 26 Rubriken erstellt. Sie spiegeln eine Vielzahl von Verflechtungen, welche die Herausgabe einer Erstlesefibel bedingen können. In einer formalen Analyse wird beschrieben und zusammengefasst, was sich aus den einzelnen Rubriken zu den durchgesehenen Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz und deren Gebrauch im 20. Jh. ablesen lässt.

Zur Beantwortung der ersten These interessierten speziell die ersten fünf bis acht Seiten dieser Fibeln mit den Fragen: Was bekommen Schulneulinge auf diesen ersten Seiten zu sehen? Oder aber: Wie stellt sich die Einführung ins Lesen auf den ersten Seiten dieser Fibeln dar?

Dazu wurde eine zweite Tabelle erstellt mit Einträgen, wie jede dieser Fibeln beginnt, ob mit einzelnen Buchstaben, Silben, Wörtern oder kurzen Texten. Das Ergebnis wurde auf einer Seite zusammengefasst.

Der Vergleich der einzelnen Erstlesefibeln untereinander führte an die zweite These heran.

Als Ergänzung dazu wurde zusätzlich Bezug genommen auf eine kleine Auswahl mit knappen Beschreibungen deutschsprachiger historischer Erstlesefibeln, wie sie HUBERT GÖBELS in seiner „Zauberformel ABC“, ein bibliophiles Taschenbuch von 1988, darstellt.

Zur Beantwortung der dritten These war es nötig, die vorhandenen Begleitworte, Lehrerkommentare und Lehrerhandbücher zu den Erstlesefibeln durchzulesen. Sie wurden nach möglichen Aussagen zum Leseunterricht thematisch aufgeschlüsselt und entsprechende Textstellen herausgezogen und zusammengestellt. Einige dieser als bedeutsam erscheinenden Themen wurden in einer inhaltlichen Analyse kommentiert.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Was sich aus diesen Analysen in Bezug auf das in den unterschiedlichen Forschungsbereichen Bekannte zur Beantwortung der in den Thesen geäußerten Meinungen ableiten lässt, zeigen die betreffenden Ergebnisse. Daraus werden mögliche Schlussfolgerungen gezogen.

Im Anhang werden die Funktionsskizzen der „systematischen Logopädie“ zu den sprachlichen Abläufen wiedergegeben und in einem Exkurs Bezug genommen zu Fibeldiskussionen in den Schweizerischen Lehrerinnenzeitschriften von 1897 bis 1950.

II. Forschungsstand

A. LESEFORSCHUNG

Zwei Richtungen lassen sich unterscheiden. Leseforschung, mit der die kognitive Psychologie experimentell ihre Ziele verfolgt und Leseforschung bezogen auf den Leseunterricht. Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts interessieren sich auch Linguistik und Neurologie auf ihrem Fachgebiet für die Vorgänge und Bedingungen des Lesens, so dass sich die Publikationen häufen. Mehrfach wird festgestellt, dass der weitaus grösste Teil der Leseforschung aus dem englisch sprachigen Raum stammt, einem alten Interesse entspricht und ungebremst andauert mit dem Anliegen, festzustellen, wie von Menschen geschriebene Sprache in gesprochene Sprache umgesetzt wird (1). Die experimentelle Psychologie (2) verfolgt vor allem die Erforschung von Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Sinnentnahme und affektiven Faktoren, während sich die Linguistik (3) mit der Komplexität sprachlicher Strukturen befasst. Neurologie und Medizin verweisen auf die physiologischen Bedingungen, die es ermöglichen, physikalische Ereignisse in Wahrnehmung umzusetzen (4). Forschungsergebnisse im Schulbereich werden an Hand der umfassenden Arbeiten von JEANNE. CHALL dargestellt (5).

1. Zur Leseforschung allgemein

Was tun kleine Kinder, wenn sie vorgeben zu lesen?

Sie stecken die Nase in ein Buch und sprechen dazu.

Somit haben sie bereits begriffen, was Lesen ist: Das, was ein Buch anbietet, - mehrheitlich Buchstaben -, wird angeschaut und in Gesprochenes umgesetzt. So einfach ist das.

Kein Wunder, dass die Allerweltstheorie zum Lesen davon ausgeht, dass der Buchstabe den Laut und die Lautfolge das Objekt der Wirklichkeit bezeichnet.

Leseforschung beschäftigt Interessierte seit dem ausgehenden 18.Jh.¹

Die ersten Fragen galten der Art der Druckbuchstaben, deren Grösse und Dicke, der Zeilenlänge und dem Zeilenabstand als Bedingungen, um Lesbarkeit zu gewährleisten.

Im gleichen Zeitraum machten Frankreichs Ideologen² für Sprache und Denken eine Entwicklung geltend. Sie sahen diese im Zusammenhang mit den Sinnesleistungen und der Verarbeitung der daraus folgenden Abstraktionen. Bei Säuglingen und Kleinkindern wurde eine Sprachentwicklung beobachtet³.

Bei Sinnesgeschädigten werden mit dem beginnenden 19.Jh. Möglichkeiten des Lernens festgestellt und mit der um die Mitte des 19.Jhs in europäischen Ländern allgemein eingeführten Schulpflicht mit Lesen lernen, Schreiben und Rechnen als Hauptinhalt wird auch nach der effektivsten Unterrichtsmethodik gefragt.

Zwei Forschungsrichtungen lassen sich also unterscheiden, zum einen Forschung zu den Leseprozessen, zum andern Forschung zum Leseunterricht.

1925 fasste WILLIAM S.GRAY 436 in den USA und in England erschienene Berichte zum Lesen zusammen mit dem Bestreben, Schulleiter und Lehrerschaft in ihren Anstrengungen im Leseunterricht zu unterstützen, bestehende Unterrichtstechniken zu verbessern und weitere Leseforschung anzuregen. Um 1980 zählten die Veröffentlichungen zur Leseforschung an die 1000 pro Jahr. Das Interesse am Thema besteht ungebremst weiter.

¹ „Historische Leseforschung“ in: PEARSON P.DAVID et al. (2002 Neuauflage): Handbook of Reading Research. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, inc., Publishers

² Die französischen Ideologen des ausgehenden 18.Jhs strebten das Erkennen des Geistes im menschlichen Körper an, dies in zwei Bereichen: dem physischen, körperlichen Menschen mit Anatomie und Hygiene und dem psychisch moralischen Menschen. U.a. befasste man sich mit der Entstehung von Wörtern. Einer ihrer Vertreter ist ETIENNE BONNOT, ABBÉ DE CONDILLAC (1714 – 1780) mit seinem „Traité des sensations“.

³ DEGERANDO (1772 – 1842) gewinnt 1799 mit der Abhandlung „Die Frage der Bedeutung der Zeichen für die menschliche Kultur“ den 1.Preis des Institut National in Paris und führt 1824 seine Beobachtungen bei Gehörlosen weiter.

Im Bereich der Forschung zum Leseunterricht gehen die Veröffentlichungen ins Uferlose, und es wird festgestellt, dass sie oft mit wenig geeigneten Mitteln und oberflächlich erfolgt.

Das etwa 1000 seitige „Handbook of Reading Research“ von P.DAVID PEARSON et al. gibt mit seinen aufgeführten Kapiteln einen Einblick, wie weitläufig und in welcher unterschiedlichen Zusammenhängen das Thema Lesen behandelt wird. Angesprochen werden „Historische Leseforschung“, „Lesekonzepte“ und „Analysen von Lese-Experimenten“, „Testmodelle des Leseprozesses“ mit den Unterteilungen in „Worterkennung“, „Hören und Lesen“, „Strukturen von Texten“.

„Phonologische Bewusstheit“ und „Wortschatzerweiterung“ sind ebenfalls ein Thema. Auch „neurobiologische und phonologische Prozesse“ werden erörtert. Auf fürs Lesen bedeutsame „metakognitive Fähigkeiten“, „soziolinguistische Studien“ und „Motivation“ und auf „individuelle Unterschiede bei kognitiven Prozessen“ wird ebenso eingegangen wie auf „frühes Lesen und Entwicklung“, „das Buchstabieren“, das „Unterrichten des Lesesinnverständnisses“, „Erstleseunterricht“ und „Forschungen über Leseunterricht und Klassenunterricht“. Das Unterrichten der „Lehrerschaft“, wie Lesen zu unterrichten sei, hat ebenso seinen Platz wie das „Lesen in einer Fremdsprache“ und „das Lesen zweisprachiger Kinder“, die „Lesekultur“ in den unterschiedlichen Familien sowie „Politik und Unterricht“. „Politisch ausgerichtete Forschung zur Festlegung von Lesestandards“ schliessen den Themenkreis.

2. Bemerkungen zur psychologischen Leseforschung

a) Ziele der experimentellen Leseforschung

Die Forschung über Leseprozesse ist seit den Laborexperimenten von WILHELM WUNDT in Leipzig um 1870 bis heute verbunden mit der Geschichte der kognitiven Psychologie. Deren Ziel war es nicht, direkten Nutzen für die Schulpraxis zu erbringen, sondern das Wissen der Psychologie über kognitive Prozesse zu erweitern. Lesen schien bestens geeignet, um solche traditionellen psychologischen Probleme zu prüfen.

Das damals im psychologischen Bereich eingeführte Testen hat zwar rasch Eingang in die Schule gefunden und beeinflusst die Erziehungspraxis bis heute, zielte aber nicht auf Schlussfolgerungen für den Unterricht ab.

Es ging zunächst um die Erforschung von Perzepten, das heisst, um die Analyse und Messbarkeit von Sinneseindrücken, die Aufschluss geben sollten über die zeitliche Dauer mentaler Prozesse wie Aufmerksamkeit, Gedächtnis und die Verknüpfung von Ideen. Experimente zur Reaktionszeit fürs Aussprechen kurz dargebotener Buchstaben und Wörter⁴ waren Teil der Psychometrie. Dass die Art des vorgegebenen sprachlichen Materials die Forschungsergebnisse unter Umständen bedingt und dass versuchspersonenabhängige Faktoren wie Veranlagung und Vorwissen bei sinntragenden Wörtern oder Wortkombinationen, aber auch die Einstellung zum Experiment, eine Rolle spielen, wurde dabei kaum beachtet. Es wurde vorausgesetzt, dass zur Lösung der beschränkten und künstlichen sprachlichen Laboraufgaben Sprachverarbeitung erforderlich und somit Rückschlüsse auf letztere gestattet seien. Laborexperimente und Computersimulationen ergeben eher zuverlässige Ergebnisse, die aber unnatürlich sind. Demgegenüber wird mit Introspektion, mit ethnographischen Methoden und mit Fehleranalysen eine natürliche Interaktion zwischen Leser und Text untersucht, was sich aber als weniger zuverlässig erweist, weil der Verstehensprozess in der Regel nicht beobachtbar und der Introspektion nur sehr beschränkt zugänglich ist. Erkenntnisse darüber müssen aus dem beobachtbaren Verhalten der Leser und aus deren Äusserungen erschlossen werden.

⁴ Bezeichnet als „Eye-voice-span“

Nach ihrem Anfang in Europa verlagerte sich die experimentelle Leseforschung ab 1900 in die Vereinigten Staaten Nordamerikas. QUANTZ hatte dort in Wisconsin 1897 die erste systematische Studie zum Lesen herausgegeben und postulierte ein „*stage by stage*“-Lesemodell.

HUEY fasste 1908⁵ das bis zu diesem Zeitpunkt in der Leseforschung erarbeitete Wissen in „*The Psychology and Pedagogy of Reading*“ zusammen, das bis 1968 ohne wesentlich Neues gültig blieb. Für diesen quasi Stillstand wird der Behaviourismus verantwortlich gemacht, dem Erziehungsmöglichkeiten näher lagen als Sinnesleistungen, und der stilles Lesen betonte. Beim Testen hatte man sich zudem ausschliesslich aufs Wortverständnis konzentriert.

Obwohl Ansätze am Interesse fürs Lesesinnverständnis grösserer Einheiten im 19.Jh. zu finden sind, unterblieb bis etwa 1960 eine systematische Untersuchung desselben. Man setzte Verständnis bei lautem Lesen als gegeben voraus.

Da die kognitive Psychologie fast immer Teilfertigkeiten experimentell untersucht, werden diese auch vorausgesetzt. So bleibt die Diskussion, ob es sich beim Lesen – und bei Sprache generell - um eine einheitliche Fertigkeit oder um mehrere Teilfertigkeiten handelt, vor allem eine der Testtheorie.

b) Was ist lesen?

Beim Lesen muss „*ein Leser distinkte Einheiten, nämlich die vorgegebenen Buchstaben, Wörter, Sätze..., auf mehreren Ebenen integrieren, um zur Bedeutung zu gelangen*“ und mit dem „*Text*“ interagieren, wie MADELINE LUTJEHARMS (1988, S.63 ff) ausführt⁶.

Voraussetzungen, dies zu erreichen, bedarf ihr zu Folge mehrerer Bedingungen.

1. Gedächtnis

Das Gedächtnis wird zu den „*Leser abhängigen Faktoren*“ gezählt. Dabei „*müssen Verstehen, Behalten und Gebrauch machen von dem Behaltenen als Aspekte eines zusammengehörenden Prozesses konzipiert werden. Das Gedächtnis*“ bestimme „*den Verstehensprozess von der ersten (visuellen) Wahrnehmung bis zur Anwendung der Information*“.

Dabei seien „*die auffälligsten Merkmale des Kurzzeitgedächtnisses eine niedrige Ebene der Verarbeitung und eine Vorliebe für die auditive Dimension*“.

Aus vielen Experimenten ergebe sich, „*dass Verarbeitung auf der semantischen Ebene*“ in Verbindung mit der Bedeutung „*zu einer besseren Gedächtnisleistung führt, dass also das Behalten mit der Verarbeitungstiefe zusammenhängt*“. Wie lang andauernd man sich etwas einpräge, bezogen auf die eingesetzte Zeit, habe erst im Zusammenhang mit der Verarbeitungstiefe Einfluss auf das Behalten. Zeitlich versetzte „*Wiederholung verbessert aber die Gedächtnisleistung durch Verstärkung der Spur*“.

Regelkenntnisse würden benutzt, um die Gedächtnisbelastung zu verringern und sinnvolles Material sei leichter zu behalten und aufzunehmen als anderes.

2. Aufmerksamkeit

Inwiefern Informationen überhaupt verarbeitet werden, hänge mit der Intensität der Aufmerksamkeit zusammen „*Das könnte erklären*“, so LUTJEHARMS (1988), „*warum die ersten Elemente einer neuen Serie anderer Art jeweils besser behalten werden, als die folgenden*“. Auch „*auffällige Items*“ würden besser behalten.

⁵ a.a.O.: HUEY E.B. (1908): The psychology and pedagogy of reading. New York. Nachdruck 1968 Cambridge Mass.

⁶ MADELINE LUTJEHARMS(1988): „Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Bochum, AKS-Verlag

3. Vergessen

Es gebe ein passives, zeitbedingtes Vergessen durch Spurenverfall, aber auch ein aktives. Das aktive Vergessen irrelevanter Stimuli, die das Abrufen hemmen würden, könne als Schutzreaktion bei zu grosser Reizung des Organismus verstanden werden. Diese Störfaktoren kämen auf allen Stufen des Gedächtnisses vor.

4. Automatische Verarbeitung

Weiter wird von LUTJEHARMS (1988) festgestellt, die Fähigkeit der automatischen Verarbeitung als schneller, paralleler, ziemlich müheloser Prozess sei eine notwendige Vorbereitung für komplexe Fertigkeiten wie Lesen.

„Buchstaben und bekannte Wörter werden nach genügender Leseerfahrung automatisch enkodiert und nehmen dadurch nur noch wenige oder keine kognitiven Ressourcen in Anspruch, die dann (fast) völlig für die semantische Integration zur Verfügung stehen“.

„Beim geübten Leser geschieht die visuelle Wahrnehmung automatisch“, aber wenn das Schriftbild die Aufmerksamkeit aktiviere, „z.B. durch Grossschreibung, Kursivschrift, Unterstreichung oder bei Undeutlichkeit, oder wenn ein Wort kompliziert oder neu ist“, könne der automatische optische Wahrnehmungsprozess gestört werden.

„Wir können 5 – 7 einzelne Buchstaben wahrnehmen oder auch ein Dutzend zusammenhängender Wörter, die, wenn wir das Textsegment verstehen, nicht mehr Kapazität erfordern als die 5 – 7 Einzelbuchstaben“.

Vielleicht lägen die individuellen Unterschiede vielmehr in den Prozessen oder Verfahren für die zweckmässige Verwendung der Kapazität als in der passiven Speicherkapazität selbst. Bei Kindern seien die Prozesse noch weniger zweckmässig ausgebildet und verliefen langsamer als bei Erwachsenen, was bedeute, *„dass Verbesserungen im Leseprozess nur durch ‚effektive Nutzung‘ der Kapazität, durch Kenntniszunahme und Übung erreicht werden“* könnten.

5. Abrufen und Wiedererkennen der Information

LUTJEHARMS (1988) hält fest: *„Bei der Wiedererkennung eines neu angebotenen Stimulus braucht nur die wahrgenommene mit der gespeicherten Information verglichen zu werden, wobei Wiedererkennen der Form eines Wortes nicht automatisch das Wissen der Bedeutung erinnert“.* Ein Wort sei ein mehrdimensionales System, das ein ganzes Netzwerk von Beziehungen umfasse, *„die durch z.B. akustische, morphologische oder semantische Auslöser unterschieden werden“.* Störungen beim Abruf könnten z.B. durch akustisch ähnliche Wörter verursacht werden.

Das Erinnern könne eine völlige Rekonstruktion auf Grund von eventuell unvollständigen Auslösern enthalten. Das Abrufen einer Information sei ein aktives Suchen nach der sie enthaltenden Spur. *„Beim ‚Es liegt mir auf der Zunge‘-Phänomen können entweder semantisch verwandte Wörter oder solche mit ähnlichem Lautbild im Gedächtnis aktiviert werden. Man weiss oft, wieviele Silben ein Wort hat oder kann Wortteile geben, ohne dass das betreffende Wort abrufbar wäre. Durch das Vorgeben der Wortform steht der sonst fehlende Auslöser zur Verfügung und verstärkt die Gedächtnisspur. Der Kontext kann auch ein Hinweis für die Aktivierung der Gedächtnisspur für eine Wortbedeutung sein“.* Das alles erkläre, *„warum man Texte verstehen kann, ohne dass man im Stande wäre, das sprachliche Material produktiv zu verwenden, wie es häufig, aber nicht nur, in der Fremdsprache geschieht“.*

Wiedererkennungstests würden in der Tat bei sonst gleichen Bedingungen zu besseren Ergebnissen führen als Tests, die Abrufleistungen erforderten. Wiedererkennung werde durch direkten Zugriff ermöglicht, der Informationsabruf eventuell auch.

6. Sinnentnahme

„Kenntnisse über Buchstaben- und Wortkombinationen, über Textstrukturen usw. sowie allgemeine Weltkenntnisse“ würden die Sinnentnahme erleichtern, so LUTJEHARMS (1988). „Die so mögliche Beschleunigung des Tempos der Worterkennung wird allgemein als ausschlaggebend für die Verbesserung der Lesefertigkeit betrachtet“. Wortschatztests und Leseverständnistests würden erfahrungsgemäss eine hohe Korrelation zeigen.

„Sprachliche und nichtsprachliche Komponenten beeinflussen sich gegenseitig, da Verstehen ein schöpferischer, konstruktiver Vorgang ist, der immer über die in der Äusserung selbst kodierte Information hinausgeht“. Sprachliches Verstehen sei immer auch das Verstehen von Nicht-Sprachlichem.

7. Affektive Faktoren

LUTJEHARMS (1988) zitiert WYGOTSKY (1934)⁷: „Die Isolierung der intellektuellen Seite unseres Bewusstseins von seiner affektiv-volitionellen ist einer der entscheidendsten und schwerwiegendsten Fehler der gesamten traditionellen Psychologie“.

„Dass Interesse und Motivation das Leseverständnis beeinflussen und sogar Faktoren der Lesbarkeit eines Textes sind“, sei oft festgestellt worden.

Faktoren, die die Haltung einem Text gegenüber bestimmen, seien u.a. „die Lesesituation, der Textinhalt, die Leseintention und die Tatsache, ob ein Text dem Leser aufgegeben“ werde oder ob er ihn selbst wählen kann. Von FRANSSON (1984)⁸ sei experimentell festgestellt worden, „dass Motivation zu einer eingehenden Textverarbeitung ohne spezielle Memorisierungsversuche führt“. Geringes Interesse für den Text, die Erwartung eines anschliessenden Tests und Angstgefühle hätten dagegen eine oberflächliche Textverarbeitung zur Folge.

In diesem Zusammenhang gilt für STEPHEN D. KRASHEN (2004), dass Lesen nur durch Lesen erlernt wird, und zwar durch freiwilliges („FVR free voluntary reading“) und „SSR“ („sustained silent reading“). Durch häufiges Lesen aus Interesse und Freude am Lesen, vor allem von der vierten Klasse an, würden sich Wortschatz wie schriftlicher Ausdruck und Rechtschreibung (spelling) als Begleiterscheinung verbessern. Er belegt dies mit den unterschiedlichsten Studien zum Thema und fasst seine Erfahrungen und Thesen in seinem Buch „The Power of Reading“ zusammen. „I have concluded that we acquire language in only one way: by understanding messages, or obtaining ‚comprehensible input‘ in a low-anxiety situation“ (S.37). „We have confused cause and effect. We have assumed that we first master language „skills“ and then apply these skills to reading and writing. But that is not the way the human brain operates. Rather, reading for meaning, reading about things that matter to us, is the cause of literate language development“ (S.150).

8. Textabhängige Faktoren

Die Schwierigkeit eines Textes vorherzusagen, so LUTJEHARMS (1988), sei nicht möglich, ohne den Leser einzubeziehen. Die Lesbarkeit eines Textes sei keine Eigenschaft des Textes an sich, sondern eine Eigenschaft der Interaktion Leser - Text.

Sogar „Fachlichkeit“ sei nicht ohne weiteres im Text selbst enthalten, „weil ihr Grad in der Regel wesentlich von nicht ausgeführten, beim Fachvertreter vorausgesetzten Informationen abhängig ist“.

„Die Vorkenntnisse über den Gegenstand, die der Leser mitbringt, können ebenso wie die sprachlichen Fertigkeiten eine Vorbedingung zum Textverständnis bilden“.

⁷ WYGOTSKI L.S.(1934): Denken und Sprechen. 1964 in deutscher Sprache herausgegeben von. Dr. JOH. HELM, Berlin, Akademie Verlag

⁸ FRANSSON A.(1984): Cramming or understanding? Effects of intrinsic and extrinsic motivation on approach to learning and test performance. In: Alderson/Urquhart eds.

c) „Lesen: eine Fertigkeit oder mehrere Fertigkeiten?“

Wie aus den obigen Ausführungen andeutungsweise ersichtlich, sind beim Lesen mindestens zwei Komponenten zu unterscheiden, einerseits die Fertigkeit, auf Grund einer schriftlich fixierten Vorlage Informationen zu erarbeiten und zu integrieren; andererseits Sprachkenntnisse, wobei die Sprachkenntnisse die Vorbedingung zum Einsatz der Lesefertigkeit bilden. Was als Fertigkeit erscheint, ist erst aus der Verbindung mehrerer einzelner unterscheidbarer Prozesse möglich.

„Dass beim Lesen viele einzelne Teilfertigkeiten und Kenntniskomponenten unterschieden werden können“ ist sich „der geübte Leser der Muttersprache nicht bewusst“, denn die Unterscheidung derselben ist für ihn „psychologisch irrelevant“. Er hat „ihre Integration automatisiert und der Prozess kommt ihm als einheitliches Ganzes zum Bewusstsein“, schliesst LUTJEHARMS(1988). Sie werden erst beim Erlernen einer Fremdsprache oder beim Auftreten von Störungen deutlich. Bei der Beherrschung der Lesefertigkeit sei der Automatisierungsgrad der einzelnen erforderlichen Prozesse und darüber hinaus auch die Kenntnis der Art und Weise der Verschriftung der je spezifischen Sprache ausschlaggebend.⁹

Wissen und Fertigkeit würden „normalerweise interaktiv-kompensatorisch eingesetzt“, was die Beobachtung erkläre, dass ein Lerner, dem die Fertigkeit mangle, viel mehr Sprachkenntnisse brauche, um ein vergleichbares Textverständnis zu erreichen¹⁰.

3. Beiträge der Linguistik

a) Zur Differenz von gesprochener und geschriebener Sprache

1. Die Differenz

Welcher Art die Eigenheiten der schriftlichen Sprache Deutsch sind, diskutiert HARTMUT GÜNTHER (1988)¹¹. Dabei versucht er, linguistische und experimentalpsychologische Befunde zusammenzuführen, denn, so hält er Seite 196 fest: „Es ist die materielle Greifbarkeit der schriftlichen Äusserungen, die sprachliche Strukturen sichtbar macht. Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist ein Aspekt, ohne dessen Berücksichtigung die andern Problemfelder wie Alphabetisierung illiteraler Gesellschaften, Analphabetismus in literalen Gesellschaften, Einsatz neuer Medien, Normierung von Sprache und Schrift, Entzifferung von Schriften kaum adäquat bearbeitet werden können“ und er schreibt Seite 17:

„Zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache und Sprachtätigkeit bestehen systematische Unterschiede. Flüchtigkeit, Kontinuierlichkeit und Erstreckung in der zeitlichen Dimension in mündlichen Äusserungen stehen der Stabilität, der segmentalen Struktur und räumlichen Erstreckung des schriftlichen Ausdrucks gegenüber. Schriftliche Texte sind stabil und ermöglichen die Trennung von Textproduzent, Text und Textrezipient“. Demgegenüber sind mündliche Äusserungen flüchtig, verklingen, und abhängig vom klanglichen Erinnerungsvermögen der hörenden Personen.

Eine methodische Trennung beider Bereiche sei zwingend nötig, weil eine linguistische Beschreibung notwendig von den Bedingungen mündlicher Sprachproduktion und Perzeption abstrahiere.

⁹ Lerner der westlichen Kultur, die sich mit einer nicht indogermanischen Sprache befassen, haben Gelegenheit, diese Erfahrung zu machen.

¹⁰ Regelmässig stellte LUTJEHARMS fest, „dass einige Studenten, die wenig im Unterricht waren und kaum Deutsch sprechen konnten, auf Grund ihres allgemeinen Wissens ein gutes bis sehr gutes Ergebnis im Leseverständnistest erzielten, während andere Studenten, die sich ausdauernd vorbereitet hatten, fast nur Gelerntes reproduzierten oder dieses nur in sehr einfachen Kontexten selbständig anwenden konnten“ .S.308.

¹¹ GÜNTHER HARTMUT (1988): „Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung beim Lesen“. Tübingen, Niemeyer

2. Gesprochene Sprache

Aus der schriftlichen Darstellbarkeit lautsprachlicher Äusserungen als Abfolge diskreter Segmente wurde geschlossen, dass mithin die lautsprachlichen Äusserungen selbst eine Abfolge einzelner Segmente, eben der Sprachlaute, sind. Das Phänomen der Koartikulation aber, nämlich die ununterbrochene Abfolge von Artikulationsbewegungen beim Sprechen beeinflussen den Klang der Laute, die, isoliert, mit andern Nuancen zu hören sind. Diese 1933 von MENZERATH & DE LACERDA¹² systematisch beschriebenen Laute zeigen, „dass es ganz offensichtlich keine artikulatorisch vollständig spezifizierbaren Einstellungen für einzelne Sprachlaute, die einander in diskreter Weise folgen, gibt“.

Ebenso entsprächen den visuell perzipierten Kategorien keine invarianten akustischen Merkmale. Es wird festgehalten: „Es gibt weder im akustischen Sprachsignal noch bei seiner Produktion oder Perzeption sinnvolle Korrelate für das was wir ‚Sprachlaut‘ nennen“¹³.

Gemäss dem Linguisten TRUBETZKOY (1939)¹⁴ stünden die unterschiedlichen Erscheinungsweisen der Sprachlaute mit deren Artikulationsvorgängen im Zusammenhang, wonach nur die funktionalen Unterschiede wesentlich seien, also „Lautunterschiede, die die Bedeutungen unterscheiden können. Sie allein machen als restringiertes Inventar einer gesprochenen Sprache die Elemente jeder möglichen mündlichen Äusserung aus“.

„Ganz automatisch“ würden Mensch und Tier den Schall bei der Schallquelle lokalisieren, denn sie identifizierten weniger das Schallereignis als solches als vielmehr die Schallquelle. „Nur dann wissen sie, was in ihrer Welt der Fall ist. Beim Sprechakt lokalisiert der Hörer den Sprecher, und als Verhalten dieser Schallquelle werden Sprechbewegungen wahrgenommen. Der Sprecher bewegt seine Artikulationsorgane in systematisch geregelter Form, und der Hörer versucht, aus dem produzierten Signal die dahinterstehenden Bewegungen systematisch zu rekonstruieren“¹⁵¹⁶.

Phonetische Merkmale seiend artikulatorisch bestimmt; sie würden Eigenschaften der Sprachproduktion beschreiben und nicht des Sprachsignals.

3. Geschriebene Sprache

Visuelle Merkmale von schriftlichen Äusserungen seien Eigenschaften des Signals, nicht seiner Hervorbringung. Visuelle Signale seien nicht umsetzbar in eine festgelegte sprachliche Form, was z.B. Verkehrssignale deutlich machen. Deren Bedeutung liege zwar fest, aber ihre sprachliche Form, falls überhaupt nötig, sei irrelevant. Schrift gebe gesprochene Elemente durch visuelle konventionelle Zeichen wieder.

Es sei eine unzutreffende Annahme, dass Schriftzeichenfolgen sowohl auf Lautfolgen als auch auf Bedeutungen und Gegenstände per se referieren würden. Der entscheidende Fortschritt von Schriftsystemen habe darin bestanden, die Bedeutung auszublenden. Das habe insbesondere in der Psychologie und Lese-Schreib-Didaktik zu unzutreffenden Lesemodellen geführt, nach denen der Lesevorgang allein darin bestehe, Buchstabenfolgen in Lautfolgen umzusetzen, als bedeuteten Schriftzeichen nichts anderes als Lautzeichen.

GÜNTHER (1988, S.31) erklärt: „Die Funktion der Schrift besteht nicht darin, lautsprachliche Äusserungen abzubilden. Dies ist eine ihrer ephemeren und für ihr Verständnis nicht zentralen Funktionen, auch wenn der Ausbau dieser Möglichkeit für die Schriftentwicklung von zentraler Bedeutung gewesen ist“.

¹² MENZERATH P. & DE LACERDA (1933): Koartikulation, Steuerung und Lautabgrenzung. Bonn. Zitiert in GÜNTHER (1988), S.8

¹³ a.a.O.

¹⁴ TRUBETZKOY N.S. (1939): Grundzüge der Phonologie. Göttingen. Zitiert in GÜNTHER (1988) S.9

¹⁵ a.a.O. S.10

¹⁶ Bemerkung: Es ist auffällig, wie Säuglinge, auf dem Wickeltisch liegend, der betreuenden Person gerichtet auf den Mund schauen, wenn diese mit ihnen spricht, und wie sich dann bei ihnen Zunge und Lippen zu bewegen beginnen.

b) Schwierigkeiten der Verschriftung

Die oben dargelegte Differenz wird im Erstleseunterricht als grundlegende und unabhängig von den Lernenden bestehende Schwierigkeit empfunden. In allen Kommentaren zu den Erstlesebüchern wird darauf verwiesen, dass die Verschriftung einer Lautsprache an sich Probleme bietet, was die zitierten Stellen zeigen. In der Praxis müsse „mit einem äusserst komplizierten System von Zeichen“ umgegangen werden, „eine Kluft zwischen Zeichen und Sprache“ bestehe, „Buchstaben“ hätten „keine feststehenden Lautwerte“, es gebe „eindeutige und mehrdeutige Grapheme“¹⁷ sowie „Überschneidungen bei den Graphemen“¹⁸, der „Wechsel von der gesprochenen Mundart zur deutschen Schriftsprache“ weise „seine Klippen“ auf, die „Raumlage der Buchstaben“ werde „willkürlich“ genutzt¹⁹.

Die „phonetischen Aspekte der Sprache“, die „Abweichungen vom Prinzip einer reinen Lautschrift“, die „orthographischen Probleme der Gross- und Kleinschreibung“ und „grammatische Probleme“ werden in den Kommentaren erwähnt, dass es „einfache und komplexe Buchstabenabfolgen wie Konsonantenhäufungen“, „längere, kürzere und seltene Wörter“ und unterschiedliche „Satzlängen“ gebe und solche, die „die Fassungskraft der Kinder übersteigen“.

Als „schwere Wörter“ werden nicht lautgetreue und lange Wörter bezeichnet und solche, die sich vom Schriftbild, dem sogenannten „Wortbild“ her, sehr ähnlich sehen und „keine typischen Unterscheidungsmerkmale“ aufweisen.

Bei diesen Schilderungen werden Begriffe wie „Phonem“, „Graphem“, „Schriftzeichen“, „Wortbilder“, „Morphem“ verwendet, die in der Folge knapp angesprochen werden.

1. Phonem

Es gehöre, so GÜNTHER (1988, S.69), zu den weitgehend unumstrittenen Grundpositionen der Sprachwissenschaft im 20.Jh., dass „die Form einer Sprache analog zu den Verfahren der Mathematik oder der formalen Logik beschrieben werden kann durch die Angabe eines Inventars der minimalen Elemente sowie der Regeln für wohlgeformte Kombinationen“²⁰.

Es bleibe also zu klären, „warum man lautsprachliche Äusserungen als Folge diskreter Elemente verschriften kann“. Die in einer jeweiligen Sprache relevanten artikulatorischen Bewegungseinstellungen, die einen Bedeutungsunterschied der einzelnen Äusserungen ergeben, werden als „unterscheidende Merkmale“, als „Phoneme“, bezeichnet und GÜNTHER (1988, S.16) findet es „eine ungemein aufregende Sache, dass wir mündliche Sprache mit einem Verfahren charakterisieren können, dass dem dargestellten Gegenstand, dem Sprachfluss, völlig wesensfremd ist“.

Phonem bezeichnet also nicht den konkret geäusserten Laut, sondern diejenige lautliche Einheit, die ermöglicht, die Bedeutung eines Lautklanges von einem andern im minimalsten Bereich zu unterscheiden. Ein Phonem ist somit die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit

¹⁷ Z.B. steht <e> je nach Position für drei Lautqualitäten: geschlossen, offen oder „schwach“ in den Endsilben, was auch als „Schwa“ bezeichnet wird.

¹⁸ d.h. ein Zeichen steht für mehrere Laute: <z> für /ts/ <x> für /gs/, mehrere Zeichen stehen für einen Laut: <f><v> für /f/, <v><w> für /v/, <äu><eu> für /oi/ oder /öi/, <ü><y> für /ü/, <ch> für /ç/ oder /x/, <k><ck> für /k/, <sch> und <ng> für einen Laut, der kein eigenes Zeichen hat

¹⁹ Das Zeichen <e> kann gedreht und auf den Kopf gestellt werden, wie auch immer, es behält seine Bedeutung als /e/ mit seinen lautlichen Varianten, siehe oben, während ein Kreis und ein Strich, je nachdem sie zueinander stehen, ihre Bedeutung als /b/ /d/ /p/ /q/ ändern. Was gilt als allgemeine Regel? Muss die Raumlage eines Zeichens generell beachtet werden oder eben nicht?

²⁰ Nach BLOOMFIELD (1926) ist „die Form einer Sprache dann vollständig beschrieben, wenn zum einen das Inventar der kleinsten bedeutungstragenden Einheiten, der Morpheme, erstellt ist und ihre Anordnungsmöglichkeiten beschrieben sind, sowie zum anderen das Inventar der Phoneme, der kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten, und die zugelassenen Phonemkombinationen bestimmt sind. Alle sprachlichen Äusserungen lassen sich nach diesem Ansatz darstellen als eine Folge von Morphemen und alle Morpheme als eine Folge von Phonemen“ zit. S.69

zwischen zwei Wortklängen. Mittels Minimalpaaren wie /saufen/²¹ - /laufen/, /werden/ - /werken/, /li:ben/ - /la:ben/ - /lo:ben/ - /le:ben/ wird das Inventar der Phoneme einer Sprache erstellt. Das Deutsche umfasst ca. deren 40.

Phoneme sind demnach als eine abstrakte Grösse zu verstehen, die von konkreten, unterschiedlichen, artikulatorisch lautlichen Realisierungen abstrahieren. Es gibt lautliche Realisierungen, die für die Bedeutung des Gesprochenen keinen Unterschied ergeben. Ob /ro:se/ mit Zungen - /r/ oder Zäpfchen - /r/ gesprochen wird, ändert an der Bedeutung nichts. Beim Minimalpaar /ro:se/ - /do:se/ wird /r/ jedoch zum bedeutungsunterscheidenden Phonem, gleichgültig an welcher Stelle im Mundraum und auf welche Art es gesprochen wird²².

Phoneme haben, gemäss GÜNTHER (1988, S.147), „ihre Realität nur im Zusammenhang mit der schriftlichen Sprachtätigkeit“.

2. Graphem

Nach der allgemeinen Auffassung ist ein Graphem das, wodurch in der Schrift ein Phonem bezeichnet wird. Um die Funktion eines Alphabets zu erfassen, sei es, so GÜNTHER (1988), durchaus nützlich, sich die Mühe zu machen, das jeweilige Schriftsystem als solches, ohne Bezug auf die Laute zu analysieren, denn dadurch werde der Lautbezug nicht etwa ausgeblendet, sondern erst erfassbar, denn nicht das Vorhandensein schriftlicher Segmente, wie eben die einzelnen Buchstaben, ist ein Problem, sondern das Fehlen von lautlichen Segmenten in der Phonologie.

Buchstaben bilden den Kern der zahlreichen möglichen graphischen Mittel in deutschen gedruckten Texten²³. Sie sind in dem für ein Schriftsystem gültigen Alphabet aufgeführt und schon besteht ein Dilemma. Wenn für das Deutsche

a b c d e f g h i j k l m
n o p q r s t u v w x y z

notiert wird, was ist dann mit

A B C D E F G H I J K L M
N O P Q R S T U V W X Y Z

Funktional sei nicht so leicht zu entscheiden, so GÜNTHER (1988, S.67), in welcher Beziehung diese beiden Inventare zueinander stünden. Formal aber wird letzteres von GALLMANN (1985) definiert als „Überlagerung der Grundform der Buchstaben durch das supra-segmentale graphische Mittel der Grossschreibung“.

<ä> <ö> <ü>, die im Alphabet nicht erscheinen, müssen noch dazugerechnet werden.

Wie aber kommt man zu den kleinsten, durch das Schreiben sich bedeutungsmässig unterscheidenden Einheiten in schriftlichen Äusserungen, bezeichnet als Grapheme²⁴? GÜNTHER

²¹ Zwischen den Schrägstrichen // steht, wie etwa gesprochen werden soll, zwischen den Spitzklammern < > wie geschrieben wird.

²² Ähnlich verhält es sich mit der unterschiedlichen Aussprache von S im Deutschen. Obwohl dessen Artikulation klar definiert ist, fallen davon abweichende Artikulationen oft nur deshalb nicht auf, weil diese nicht bedeutungsunterscheidend sind. Anders ist dies fürs Englische, bei dem <sick> und <thick> mit dem zwischen den Zähnen gesprochenen Zischlaut <th> sehr wohl ihre je eigene Bedeutung haben und deshalb beim Verstehen Verwirrung stiften, wenn das Gehörte nicht in den Zusammenhang passen will.

²³ Zu den möglichen graphischen Elementen gehören auch Wortlücken, Fettdruck, Grossschreibung, Ziffern, Satzzeichen und Logogramme wie die Bezeichnungen für „und“ (&), „Dollar“ (\$), „Prozent“ (%). Siehe dazu GALLMANN PETER (1985): Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlagen für eine Reform der Orthographie. Tübingen, Niemeyer

²⁴ Allgemein wird angenommen, dass die grundlegende Einheit der schriftlichen Sprache durch den Bezug auf das Phonem definiert wird. GÜNTHER (1988, S.76) hält aber fest: „Grapheme in diesem Sinn geben nicht Distinktheiten in der Schrift wieder, sondern sie bilden nur und genau das ab, was im lautlichen distinktiv ist“ und das werde in der Phonologie beschrieben. So gesehen sei der Begriff „Graphem“ kein Analogon zum Begriff „Phonem“, sondern „eine Relation, die Beschreibung eines Umsetzungsprozesses“ und es sei unsinnig, „in der wissenschaftlichen Terminologie neue Ausdrücke zu bilden, die von ihrer sprachlichen Form her Parallelitäten andeuten, die de facto nicht bestehen“.

(1988) ermittelt sie ebenfalls mit Minimalpaaren, zum Beispiel <e> echt – acht, <f> fett – nett, <n> nein – wein.

Das Ergebnis erscheint trivial, denn von 29 üblichen Buchstaben erscheinen 27 als direkte Grapheme des Deutschen, also bedeutungsunterscheidende Schriftzeichen, zusätzlich <ch> <qu> und <sch>. Sonderstellung haben <c> und <y>. Sie zählen zu den fünf Problemfällen:

- <y> wird im Deutschen ausschliesslich bei der Schreibung fremder Wörter und in einigen Namen geschrieben.
- <c> ist ein Graphem für fremde Wörter, in <ck> die Schreibvariante für <kk>.
- <x> hat keinen Kontrast am Wortanfang und signalisiert fast immer ein fremdes Wort.
- Bei <q> kontrastiert das nachfolgende <u> nicht.
- Die Digraphen <ch> und <ck> kommen nicht am Wortanfang vor.

Graphotaktisch, womit die Schreibabfolge der einzelnen Buchstaben gemeint ist, entspricht das Trigraph <sch> den konsonantischen Einzelgraphemen: Es wird /es/ /tse/ /ha/ buchstabiert.

Jedes deutsche Graphem hat zwei Allographe, also zwei Schreibvarianten, nämlich die Minuskel und die Majuskel²⁵.

3. Eigenschaften von Schriftzeichen

Schriftzeichen als sichtbare Spuren können auf ganz unterschiedliche Weise produziert werden, mit dem Finger in den Sand, mit dem Meissel in Stein, mit der Feder auf Pergament, mit Drucktypen auf Papier, elektronisch im Computer. Deshalb ist der unterschiedliche Werkzeuggebrauch und unterschiedliches Material für die Verschiedenartigkeit der Schriftproduktion massgebend. „*Visuelle Merkmale von Buchstaben sind Eigenschaften von Buchstaben, nicht von deren Hervorbringungsweise, was es so in der gesprochenen Sprache nicht gibt*“ (GÜNTHER (1988) S.155).

Die Hervorbringung von Lauten ist ausschliesslich organgebunden durch die Art und Weise, wie Laute durch die Artikulation erzeugt werden. „*Phonetische Merkmale beziehen sich ausschliesslich auf die Artikulation, sie beziehen sich nicht auf Eigenschaften des geschriebenen Sprachsignals*“.

Buchstaben ähnlich wie Phoneme als Merkmalsbündel zu analysiert, z.B. für <R>: „*voller Durchstrich links, Halbrund oben rechts, halbschräg nach unten rechts*“ sei lediglich für eine Computersimulation oder für eine Lesemaschine sinnvoll.

Dass geschrieben <LAGER> und <lager> bedeutungsgleich sind, ist visuell nicht bestimmbar. <A> und <a> sind geschriebene Varianten, die eine Klasse „das ist ein A“ kennzeichnen, die nicht durch eine Merkmalsmenge ausschliesslich visuell definierbar ist²⁶.

4. „Wortbilder“

Die Geschichte der visuellen Worterkennungsforschung im 20.Jh. kann nach GÜNTHER (1988) beschrieben werden als der Versuch, den Wortüberlegenheitseffekt zu erklären. Deren Autoren postulieren deshalb einen Einfluss der visuellen Gesamtform auf die Worterkennung²⁷.

1885 widerlege JAMES McKEEN CATTELL die Auffassung vom Lesen als Auflesen der einzelnen Buchstaben von links nach rechts mit phonologisch lautlichem Umsetzen und an-

²⁵ Für die übliche Bezeichnung „kleine“ und „grosse Buchstaben“ werden die Bezeichnungen „Minuskel“ und „Majuskel“ verwendet. Bei Erstklasskindern kann die Bezeichnung „klein“ und „gross“ gelegentlich zu Missverständnissen führen, z.B. bei der Aufforderung: Sucht alle kleinen Buchstaben!, da Majuskeln ja auch in einer kleinen Grösse geschrieben werden können und umgekehrt.

²⁶ Es gibt Erstklasskinder, die sich ausgesprochen an dieser Tatsache stossen und sich weigern, unterschiedlich aussehende Buchstaben als gleich lautend zu akzeptieren.

²⁷ Werden jedoch aLtErNiErEnDe GrOsS- UnD kLeInBuChStAbEnFoLgEn tachistoskopisch dargeboten, bleibt der Wortüberlegenheitseffekt trotzdem erhalten, obwohl diese Darbietung die visuelle Gesamtform der Wörter zerstört. Nach McCLELLAND (1976) zit. bei GÜNTHER (1988) S.150.

schliessendem Worterkennen, was ihn auf einen „Wortüberlegenheitseffekt“²⁸ schliessen liess. Wörter würden beim Lesen als Ganzes wahrgenommen und nicht aus ihren einzelnen Teilen zusammengesetzt, so seine Folgerung.

Dagegen argumentieren ERDMAN&DODGE schon 1898, dass die visuelle Gesamtform nur dann von Bedeutung sei, dies als Hilfsfunktion, wenn keine einzelnen Buchstaben mehr erkannt werden können. Es sei, so GÜNTHER (1988, S.150), „*die unkritische Aufnahme dieser Entdeckung des Wortüberlegenheitseffekts, namentlich in der Leselerndidaktik, die das Konzept der Ganzwortmethode mit dem Wortüberlegenheitseffekt als alleiniger Erklärung verfälscht*“. Würden Wörter visuell ausschliesslich in Majuskeln dargeboten, verschwände der Wortüberlegenheitseffekt völlig. Die hervorstechendste Eigenschaft von Wörtern sei deren Bedeutung, nicht ihr visueller Charakter. Es bestehe ein „interaktiver Prozess zwischen dem, was der Leser weiss und dem was er visuell vorfindet“.

Zwar seien Wörter Einheiten, „*aber diese funktionieren nur, weil diese und keine andern in unserem Gedächtnis vorhanden sind*“, was bedeute, „*dass Wörter eben nicht als unanalyisierte Ganze wahrgenommen werden, sozusagen als Gestalten, denen die interne Struktur abhanden gekommen ist, wie die Ganzwort-Vereinfacher in der Leselerndidaktik glauben machen wollen. Der strukturierte Aufbau von Wörtern wird vom Leser genutzt, es ist die interne Struktur des ‚Ganzen‘, die ihre Erkennung vereinfacht*“ (S.154)²⁹.

Mehr Grapheme und eine grössere Silbenzahl führten zudem zu schlechteren Erkennungsleistungen.

Weiter gilt gemäss GÜNTHER (1988) zu beachten, dass der „Worthäufigkeitseffekt“ beim Erkennen von geschriebenen Wörtern ebenfalls eine Rolle spielt. Je häufiger ein Wort gesehen wurde, um so schneller fällt die Ja-Anwort bei Entscheidungstests, ob ein Wort oder eine Buchstabenfolge ohne Bedeutung, ein sogenanntes „Nichtwort“, gesehen wurde.

Mit dem Verschwinden phonologischer Prozesse werden geschriebene Wörter schneller erkannt, bei seltenen oder auffällig geschriebenen Wörtern wird jedoch phonologisch überprüft und verlangsamt.

Geschriebene Wörter die Nachbarn haben, d.h. bei denen z.B. nur ein Graphem wechselt wie bei <Haus> <Maus> <Laus> werden schneller gelesen (S.140).³⁰

Andere Eigenschaften von geschriebenen Wörtern, die ebenfalls eine Rolle spielen, seien ihre Aussprechbarkeit und ihre orthographische Wohlgeformtheit, sowie Informationen, dass Wörter sich reimen können oder im Quiz Wörter mit gleichem Anfangsbuchstaben gefunden werden. Diese Eigenschaften seien den Wörtern nicht inhärent, sondern beruhen auf dem Verhältnis der Wörter zueinander. Der Aufbau geschriebener Wörter folge graphotaktischen Gesetzmässigkeiten, bei denen wiederkehrende Buchstabenkombinationen auftreten, die, für eine konkrete geschriebene Sprache als orthographisch legal oder illegal definiert, regelhaft werden³¹.

²⁸ Bei der umgestellten Buchstabenfolge <scelomlzguloethkivn> im Versuch wurden lediglich 4-6 Buchstaben korrekt gelesen, bei der üblichen Schreibung <schnellzugslokomotive> deren 20. Was von CATTELL und seinen Zeitgenossen nicht betrachtet wurde, ist die Annahme, dass der Wortüberlegenheitseffekt auf einfaches Raten und Ergänzen zurückgeht. Wurden <sc>....<lo>....<iv> in einem Reiz wie <scelomlzguloethkivn> nach kurzer Darbietung richtig erkannt, nützt dies nichts zur Ergänzung der andern Buchstaben. Hat man dagegen von dem Reiz <schnellzugslokomotive> eben diese Buchstaben an diesen Stellen erfasst, so ist die Wahrscheinlichkeit erheblich grösser, die fehlenden Buchstaben zu ergänzen, sofern man nach dafür möglichen Wörtern sucht.

A.a.O: zitiert bei GÜNTHER (1988)

²⁹ GÜNTHER (1988) zitiert RUMELHART&MCCLELLAND (1982)

³⁰ „*Im deutschen Schriftsystem gibt es kaum Irregularitäten der Art, wie sie im Englischen auftreten. Es könnte also sein, dass in Schriftsystemen wie im Deutschen bestimmte Prozesse anders organisiert werden*“ GÜNTHER (1988) S:141.

³¹ Bei GÜNTHER (1988) S.157 erwähnte Experimente ergeben, dass orthographische Regularitäten einen recht starken Bezug zur Worterkennung leisten, was auch das Urteil über die Wohlgeformtheit einer Buchstabenfolge bei Erwachsenen hervorruft: „Ich sehe, ob es richtig geschrieben ist“.

Ein weiterer Aspekt seien die semantischen Beziehungen zwischen den Wörtern. So ergebe sich bei visuellen wie auditiven Worterkennungstests, dass semantische Wortfelder auf Erkennungsleistungen wirksam sind, was im Englischen als „priming“, im Deutschen mit „Bahnung“ bezeichnet wird und ebenso durch Wiederholung von Wörtern und Wortteilen zustande kommt.

Die Vorher-Nachher-Anordnung mündlicher Äusserungen kann aber im Bereich schriftlicher Äusserungen nicht einfach durch links/rechts ersetzt werden, denn die visuelle Analyse der Buchstabenfolge führe, da die Buchstabenfolge nicht durch visuelle Merkmale bestimmt sei, nicht direkt zu einer Speicherung. Es müsse vielmehr eine abstrakte Ebene angenommen werden, auf der Buchstaben ohne Rückgriff auf ihre spezifische sprachliche Form als „*abstract letter identities*“ gespeichert würden, also auf einer Ebene von Buchstabennamen, was heisst, dass die Ebene der visuellen Merkmale im Regelfall nicht mit der Wortebene interagiere, sondern dass letztere durch Lautieren und Buchstabieren bestimmt werde.³²

Dass konkret visuell vorliegende Buchstaben zuerst in eine abstraktere Ebene umgesetzt werden müssen, werde allerdings in den meisten Worterkennungsmodellen stillschweigend vorausgesetzt

„Weder ‚*spelling patterns*‘ noch orthographisch legale Gruppen noch silbische Gliederung sind also notwendigerweise Zwischeneinheiten im Worterkennungsprozess in dem Sinn, als dass es eine spezifische Ebene gäbe, auf der der dargebotene Reiz als z.B. eine Silbenfolge erinnert wird“. (GÜNTHER (1988) S.159). Eine andere Einheit, nämlich das Morphem, spiele eine Rolle.

5. Morphem

Nach BLOOMFIELD (1926) ist das Morphem³³ die kleinste bedeutungstragende Einheit einer Sprache. Jede sprachliche Äusserung lasse sich vollständig als eine Folge von Morphemen darstellen. Wörter sind entweder selbst Morpheme, als freie Morpheme wie <HAUS> oder <TÜR> oder zusammengesetzt zu <HAUSTÜR>, oder es sind gebundene Morpheme, etwa Silben wie <-UNG> zur Substantivierung, oder <VER-> als Vorsilbe oder <GE-> zur Bezeichnung des Partizips perfekt <GEKOMMEN> <AUFGEHOBEN> oder <-ST> zur Markierung der 2. Person Singular <DU HEBST> <DU HOBST>.³⁴

In der langen Tradition der visuellen Worterkennungsforschung werde der Unterschied zwischen einfachen und komplexen Wörtern entweder überhaupt nicht beachtet, vor allem in der älteren Forschung nicht, oder aber ununtersucht gelassen, dergestalt, dass nur morphologisch einfache Wörter herangezogen werden.

Dass flektierte Wortformen wie <kennst> <blaues> <Lesern> in visuellen Worterkennungsexperimenten schlechter erkannt werden als unflektierte, erklärt GÜNTHER (1983) damit, dass die Versuchspersonen dazu tendieren, die unmarkierten Wortformen <kennen> <blau> <Leser> als die ursprünglichen zu verarbeiten, wodurch es bei den nicht erwarteten flektierten Formen zu Verzögerungen und Fehlern kommt. Dieser Effekt sei unabhängig von der auftretenden Worthäufigkeit und komme nicht durch einen morphologischen Zerlegungsprozess zustande. Die Anwendung einer Zerlegungsstrategie erfolge nur dann, wenn sie notwendig sei (GÜNTHER (1988)).

³² GÜNTHER (1988) S.169 zitiert COLTHEART (1981). Für die Zwischenebene der Silben biete sich an, dass die abstrakten Buchstaben verschiedenen Klassen angehören, die, als solche, Silben implizit definieren. Erinnert sei an die Ziffern, die als solche keine Menge darstellen.

³³ Morphe, gr.: Gestalt; Morphologie bezeichnet sprachwissenschaftlich die Formenlehre.

³⁴ Die Struktur morphologisch komplexer Wörter mit den Grundbegriffen Flexion, Derivation und Komposition, von Prä- und Suffixen sowie Produktivität sei ein altes Untersuchungsgebiet der Sprachwissenschaft. Aus diesem Grund sei es erstaunlich, dass die sprachpsychologische bzw. psycholinguistische Forschung die morphologische Komplexität von Wörtern kaum zu ihrem Untersuchungsgegenstand gemacht habe. Nach GÜNTHER (1988) gibt MATTHEWS (1974) die beste Einführung in die Morphologie.

c) Nach welchen Grundsätzen wird im Deutschen verschriftet?

Als erstes gelte im deutschen Schriftsystem, „dass distinkte, von einander unterscheidbare bedeutungstragende Elemente in schriftlichen Äusserungen im Deutschen eine und nur eine Form haben“ (S.87), also die „Morphemkonstanz“, was einen der wichtigsten systematischen Unterschiede zwischen Schriftsystem und mündlichem Sprachsystem im Deutschen ergebe, denn in lautsprachlichen Äusserungen würden die Bedeutungsträger typischerweise variable Formen aufweisen und der überwiegende Teil der deutschen Wörter werde je nach Kontext phonetisch verschieden realisiert³⁵. Diese Morphemkonstanz sei ein Kennzeichen des deutschen Schriftsystems, welches es vom System der gesprochenen Sprache ebenso unterscheide wie von andern alphabetischen Schriftsystemen, z.B. dem Serbokroatischen³⁶.

Das zweite Prinzip, der Morphemkonstanz nachgeordnet, sei die „Phonemkonstanz“, welche besagt, „dass in der deutschen Alphabetschrift lautlich minimal Gleiches schriftlich nicht beliebig dargestellt wird, sondern durch eine bestimmte Menge gleichbleibender schriftlicher Formen“ (S.93)³⁷.

„Das Morphemkonstanzprinzip regelt in Verbindung mit dem Phonemkonstanzprinzip in erster Linie, welche Grapheme im Deutschen beim Schreiben einer Wortform Verwendung finden“ (S.88). Weitere Prinzipien sind nachgeordnet.

d) Graphem-Phonem-Zuordnung

Die Graphem-Phonem-Zuordnung stellt als „*spelling patterns*“ bei der Worterkennung einen wesentlichen ersten Schritt dar. Deshalb ist nach GIBSON et al. 1962 der erste Analyseschritt beim Lesen die Analyse des geschriebenen Wortes in solche „*spelling patterns*“, also dem Umsetzen von gesehenen Einheiten, den Buchstaben oder Buchstabengruppen in Laute, die einem Phonem entsprechen, was etwa als phonologisches Rekodieren bezeichnet wird (GÜNTHER (1988) S.130).

Die Schlussfolgerung, dass eine Graphem-Phonem-Zuordnung vor einem möglichen Erkennen eines geschriebenen Wortes obligatorisch sei, ist beim normalen, geübten Lesen bestenfalls eine ephemere, den normalen Prozess nicht betreffende Funktion, und steht somit im Widerspruch zu den Alltagstheorien des Lesens.

Hingegen ist sie ein wichtiger Teil im Lesernprozess, über den man allerdings recht rasch hinauskommen sollte, um effektives Lesen zu erreichen.

Nach GÜNTHER (1988) kann deshalb von drei Lesemodellen ausgegangen werden, die ineinander greifen:

1. Die Buchstabenfolge führt zur Lautfolge, diese führt zur Bedeutung.
2. Die Buchstabenfolge führt direkt zur Bedeutung und wird anschliessend in eine Lautfolge aufgliedert.
3. Bedeutung und Lautfolge greifen beim Erscheinen einer Buchstabenfolge ineinander.

³⁵ <könig> werde immer gleich geschrieben, auch wenn es im Hochdeutschen als <König> /kōnīç/ <königlich> /kōnikliç/ <Könige> /kōnige/, das G betreffend, unterschiedlich ausgesprochen werde.

³⁶ GÜNTHER (1988) gibt allerdings zu bedenken, „dass Wörter im Laufe der Zeit ihre Bedeutung oder ihre Lautung oder beides in einem Masse verändern können, dass ihre Struktur undurchsichtig wird. Dies aber hat Auswirkungen auf die Schreibung. Hängt <GESPINST> mit <SPINNEN> zusammen, wäre es gemäss dem Morphemkonstanzprinzip mit Doppel – N zu schreiben. Hängt <DRAHT> noch mit <DREHEN> zusammen – ansonst könnte es <DRAT> geschrieben werden“. Es müsse deshalb geklärt werden, inwieweit solches Wissen um die linguistisch beschreibbaren morphologischen Strukturen im Sprachgebrauch der Sprachteilhaber wünschenswert und verfügbar sein soll. (S.92).

³⁷ „Wo im Deutschen ein Wort phonologisch ein /a/ (kurz gesprochen) oder ein /a:/ (lang gesprochen) enthält, steht auch seine graphische Form <a>. Wörter in denen die Grapheme <w> <v> <f> auftreten, enthalten in jedem Fall in ihrer phonologischen Realisierung ein /v/ für <w> oder <v> oder ein /f/ für <v> oder <f>“ GÜNTHER (1988) S.93.

4. Neurophysiologische, medizinische und physikalische Bedingungen

Lesen ist nicht anders möglich als über die Verarbeitung von Sinneseindrücken. Dies soll an dieser Stelle etwas ausführlicher dargelegt werden. In Betracht gezogen wird das vielfältige Zusammenspiel von Nervenleistungen sowie das gemeinsame Funktionieren beider Aufäpfel für den physikalischen Ablauf des Sehens, im weiteren die Aufnahme, Auswahl und Weiterverarbeitung von sprachlichen Schallwellen wie auch das Berührungsempfinden im Mundbereich.

a) Allgemeines zur Neurophysiologie

Gemäss GINO GSCHWEND (1994) S.5³⁸ „studiert Neurophysiologie jenes System, das den ganzen Körper sowohl in seiner Innenwelt wie auch bezüglich seiner Auseinandersetzung mit der Aussenwelt steuert. Noch mehr, dieses System steuert sogar sich selbst. Es heisst Nervensystem“.

Die meisten Kenntnisse darüber würden „aus den unerwünschten Experimenten der Natur“ stammen, wenn Ausfallsherde wie etwa bei Blutgefässverschlüssen oder umgekehrt Reizherde wie etwa bei Epilepsie entstehen, was in der Medizin mittels der darstellenden Methoden von Magnetresonanz-Tomographie (MRI) oder Positronen-Emissions-Tomographie (PET) sichtbar gemacht werden kann.

Es werden 6 somatische körpereigene Sinnessysteme unterschieden:

- visuelles/optisches (Seh-)³⁹
- auditives/akustisches (Hör-)
- taktils/somästhetisches (Berührungs-)
- kinästhetisches (Bewegungs-)
- gustatorisches (Geschmacks-)
- olfaktorisches (Geruchs-) System .

mit zusätzlich einem vegetativen nicht bewusst steuerbaren Analysator im tiefer als der Cortex⁴⁰ liegenden limbischen Hirnanteil.

Entsprechend bestehen 7 Merk-Subsysteme, welche dank „ihrer grossen Lernfähigkeit“ die „monosensorischen Anteile ihren Vorlieben entsprechend aufgreifen und zum entsprechenden Sinneseindruck , z.B. dem gesehenen Pferd, in der Innenwelt zusammenfügen“ (S.21).

b) Die Subsysteme für Sprache und Schrift

Sprache und Schrift gliedern sich in einen rezeptiven, aufnehmenden, die Sprache verstehenden und zugleich kreativen, die Sprache aufbauenden und in einen expressiven, die Sprache nach aussen tragenden Anteil. Die Verbindung von beiden ist nicht per definitionem gegeben, sondern muss durch den Gebrauch aufgebaut werden. Diese Unterteilung entspricht den zuständigen Gebieten der Grosshirnrinde, die im einen Bereich die eintreffenden, afferenten Signale der Sensorik verarbeitet, diese integriert, und je nachdem in die ausführenden, efferenten Nervenbahnen der Motorik leitet.

Bedingungen sind:

- einwandfreies Hören und spielende Motorik fürs Sprechen,
- fürs Lesen einwandfreies Sehen,
- das Engrammierungsvermögen, d.h. speziell auf Sprache bezogenes Gehörtes, Gesehenes und Gespürtes behalten können,

³⁸ GSCHWEND GINO (1994): Die neurophysiologischen Grundlagen der Rehabilitation. Documenta Paediatrica Band 20, hrg. von THEODOR HELLBRÜGGE. Lübeck, Hansisches Verlagkontor H.Scheffler

³⁹ Die vom Lateinischen hergeleiteten Bezeichnungen visuell und auditiv werden in der Regel für die Seh- und Hörvorgänge verwendet, optisch und akustisch aus dem Griechischen für die physikalischen Licht- und Schallereignisse.

⁴⁰ Cortex: Grosshirnrinde, äussere Schicht der Hirnwindungen

- sich an Sprachliches erinnern können,
- affektive und emotionale Begleiterscheinungen erfassen,
- Sprachmelodie, definiert durch die Obertöne aus dem bis hin zum Singen reichenden musischen Anteil, beachten.

Das Sprachsubsystem kann für denselben Inhalt mehrere Wörter aufnehmen, ist also zu verschiedenen Sprachen fähig und somit polivalent.

Für Sprache greift der rezeptive aufnehmende Systemanteil die gehörten Sprachlaute aus dem akustischen Merksystem und vergleicht sie mit früheren Engrammen im systemeigenen Gedächtnis. In der Globalintegration werden diese als Wörter und Sätze inhaltlich verstanden, überdacht, erlebt und gewollt oder abgelehnt.

Bei der Intention zu sprechen werden für die gedanklichen Global-Muster im kreativen Sprach-Subsystem sprechmotorische Satzentwürfe aus dem kinästhetischen Merksystem ausgewählt.

Diese werden auf das dafür zuständige motorische System übergeleitet, das seinerseits die Bewegungsmuster in den Mundraum, den Kehlkopf und in die Atemmuskulatur zur entsprechenden Bewegung hinausführt.

Bei geschriebener Sprache besteht zusätzlich ein Lese-Anteil, der die Schriftzeichen über das optische Teilsystem aus der Globalintegration übernimmt, zu lesbaren Worten zusammenstellt und wieder integriert. Der schreibkreative Subsystemanteil ermöglicht den schriftlichen Ausdruck mittels dem schreibexpressiven Subsystemanteil mit seinen motorisch auszuführenden Schreibmustern.

Weil bei der Sprechenden wie Schreibenden Ausführung gleichzeitig akustische und/oder visuelle Rückmeldungen als Reafferenzen, gekoppelt mit den eigenen ausgeführten Bewegungen in den rezeptiven, aufnehmenden Anteil des Cortex gelangen, bilden sich beim Sprechen kinästhetisch-akustische und beim Schreiben kinästhetisch-visuelle Doppelengramme. Beim lauten Lesen wird zusätzlich das sprechmotorische Subsystem eingesetzt.

c) Limbische Sprache

Die limbische Sprache ist eine eigene Äusserungsmöglichkeit der Brust-Kehlkopf-Mundmuskulatur und hat nichts mit dem Sprachsystem zu tun. Es sind über 36 eigene Lautäusserungen möglich, die von allen Menschen in allen Kulturen verstanden werden, so der Freudenschrei, das Lachen und Weinen, der Wutschrei, das Zähneknirschen als Äusserungen des emotionalen Subsystems, sowie die des instinktiven Subsystems wie der Schmerzschrei, Angstschrei, das Schmatzen, oder zusätzlich zum verbalen Geschehen als wütende Lautstärke oder als leises Gurren im Liebesgeflüster.

d) Rechnen

Ein rein kreatives Subsystem besteht für das Rechnen. Dieses übernimmt von der Sprache und der Schrift die erkannten Zahlen und Zeichen, operiert mit ihnen und gibt das Resultat über das expressive Sprach- resp. Schreibsystem an die Umwelt weiter.

e) „Augen, meine lieben Fensterlein...“⁴¹ Aspekte des Sehens

1. Blickbewegungen beim Lesen

Gegen Ende des 19. Jhs befasste sich EMILE JAVAL⁴² in Paris mit den Blickbewegungen beim Lesen und beobachtete, dass ruhige, kurze, zentrierte Fixationen beider Augäpfel auf

⁴¹ Gedicht von GOTTFRIED KELLER (1819-1890)

⁴² JAVAL K.E. (1879): Essai sur la physiologie de la lecture. Annales d'Oculistique. In: PEARSON, P.DAVID et al. (2002): Handbook of Reading Research.

einer bestimmten Stelle mit kleinen ruckartigen, als Sakkaden bezeichneten Bewegungen wechselten, was in der Folge für kürzere Zeit als die entscheidenden Parameter des Leseverhaltens angesehen wurde.

Die Untersuchungen von LEVY-SCHOEN & O'REGAN (1979)⁴³ lassen einen sehr raschen Bewegungsablauf beider Augen erkennen. Beim geübten erwachsenen Leser beträgt die Zahl der Sakkaden 3 – 5 pro Sekunde, mit Schwankungen zwischen 10 – 80 Millisekunden bei einem Mittelwert von 20ms.

Vorwärtssakkaden, d.h. solche in der Leserichtung einer alphabetischen Druckschrift, umfassen in der Regel 5 bis 20 Buchstabenzeichen, Hilfs-, Sonder- und Leerzeichen mitgezählt, mit einem Durchschnitt von 8 Buchstabenzeichen pro Fixation. Dabei passen sich die Augenbewegungen jeweils den unterschiedlichen Schriftgrössen und -arten an.

Rückwärtsbewegungen der Augen, also gegen die übliche Leserichtung, als Regressionssakkaden bezeichnet, kommen auch vor und umfassen im Mittel 4 – 5 Buchstabenzeichen. Beim weiten Sprung zum Anfang der nächsten Zeile werden zu lange oder zu kurze Sakkaden durch eine oder mehrere besonders kurze Sakkaden korrigiert.

Die einzelnen Fixationen schwanken zwischen 130 und 300 Millisekunden mit einem Mittel von 250ms. Gemäss O'REGAN (1979) ist es denkbar, dass Fixationen bevorzugt auf bestimmte Stellen im Satz gerichtet bzw. andere gemieden werden⁴⁴.

2. Augenkoordination

Die getrennt in beide Augäpfel gelangenden optischen Reize vom selben Sehobjekt müssen beim beidäugigen, binokularen Sehen koordiniert werden. Das lässt sich in der Optik mathematisch und geometrisch exakt berechnen. Ein eindeutiger Seheindruck ist nur dann möglich, wenn sich das betreffende Sehobjekt auf korrespondierenden Stellen der beiden Netzhäute punktgenau abbildet.

Da die entsprechenden rezeptiven Felder in der Netzhautmitte, der Macula als dem Ort des schärfsten Sehens, also im Fixationsbereich, am kleinsten sind, kann sich bei einer nur geringfügig ungenauen Ausrichtung der Fixierlinien ein kleines Sehobjekt wie etwa ein Buchstabe nicht mehr auf korrespondierenden rezeptiven Netzhautstellen abbilden.

Unkoordinierte, zerfallende Augenbewegungen bedeuten, dass sich ein Sehobjekt an unterschiedlichen Stellen beider Netzhäute abbildet und somit nicht eindeutig weiter verarbeitet werden kann, was zu Falschwahrnehmungen führt. Obwohl der Visus für jedes Auge, also die Sehschärfe, gut ist, wird man müde beim Lesen, die Augen brennen, Kopfschmerzen stellen sich ein. Zuweilen sieht man doppelt oder die Schrift verschwimmt. Die Buchstaben tanzen, werden oft grösser oder kleiner. Es ist nicht klar, ob man <m> oder <nn>, <t> oder <f> gesehen hat oder wieviele aufeinander folgende Nullen eine Zahl enthält. Längere Wörter sind plötzlich kürzer, Buchstaben verkreuzen sich, Auslassungen kommen vor, man verliert den Leseort, überspringt Zeilen oder liest die gleiche Zeile ein zweites Mal.⁴⁵

Eine spontane punktgenaue Ausrichtung der Fixierlinien setzt eine genaue motorische Koordination zwischen beiden Augen voraus, was als selten bezeichnet wird. Dass die meisten Menschen trotzdem feine Naharbeit leisten können, liege als eine Möglichkeit daran, dass nur die Information des führenden Auges weiter verarbeitet und die andere unterdrückt wird, um zu vermeiden, dass ungleiche Informationen zur Verarbeitung weitergeleitet werden. Was aber ist, wenn einmal das eine Auge, dann, weil ermüdet, das andere Auge führt?

⁴³ Zitiert in GÜNTHER (1988): LEVY-SCHOEN A. & O'REGAN K. (1979): The control of eye movements in reading. (Tutorial paper). In P.A.KOLERS et al, (Hrsg.): Processing of visible language (Volume I). New York.

⁴⁴ O'REGAN (1979) a.a.O. hat gezeigt, dass der englische Artikel <the> wesentlich seltener fixiert wird als dreibuchstabige Inhaltswörter an gleicher graphischer Stelle in einem Satz.

⁴⁵ Siehe dazu: SAFRA DORIS (1999²): „Die orthoptische Behandlung von Leseschwäche“. St.Gallen

Diese Bewegungskoordination muss sich, obwohl beide Augäpfel als präzises physikalisch-optisches Organ bei Geburt zum Empfangen von Lichteindrücken ausgebildet sind, im Laufe der folgenden Wochen, Monate und ersten Lebensjahre erst einspielen.⁴⁶

f) „Horch, was kommt von draussen rein...“⁴⁷ Aspekte des Hörens

1. Hören: mehr als nur zuständig für das Lernen und die Entwicklung der gesprochenen Sprache⁴⁸

Wie oben festgehalten gehören einwandfreies Hören, das Engrammierungsvermögen für auf Sprache bezogenes Gehörtes, dieses behalten und sich an Sprachliches erinnern können zu den Bedingungen für Sprechen. Die artikulatorischen Prozesse, also das Umsetzen der gehörten, eine gesprochene Sprache bestimmenden unterschiedlichen Laute in ein entsprechendes motorisches Artikulationsmuster, wird durch Hören angeregt, eingeleitet und kontrolliert. Gesprochene Sprache ist erst durch Hören möglich.

Bei der Lokalisation von Schall setzt unweigerlich die Kopfbewegung ein, um das Nutzschallereignis, das was vorrangig von Interesse scheint, gleichmässig auf beide Ohren zu bringen.

Hören ist neuronal direkt mit dem Schlaf- /Wachrhythmus, der Atemfrequenz und dem Puls verbunden. Je nach individueller Ansprechbarkeit wird die Gefühlswelt durch Hören beeinflusst und die Aufmerksamkeit wird als Reaktion auf das akustische Ereignis in Konkurrenz oder in Zusammenarbeit mit andern Sinnessystemen gesteuert.

Zudem ist das Gehörorgan aufs engste mit dem Gleichgewichtsorgan verbunden. Es ist die Musik, die im Körper koordinierte Bewegungen wecken kann. Kaum jemand fängt bei der Betrachtung eines eindrucklichen Bildes zu tanzen an.

Als Störschall empfundene Frequenzen können ausgeblendet werden und gelangen erst gar nicht zur zentralen Verarbeitung, dies, wenn für ein Individuum nötig, auch mit System. Zudem passt sich die Hörempfindlichkeit mit dem Andauern eines gleichbleibenden Schallereignisses an, so dass dieses überhört wird.

Schallereignisse werden üblicherweise schneller verarbeitet als Gesehenes, dies aber nur, wenn keine auditive Verminderung vorliegt, denn dann verlängern sich die Verarbeitungszeiten für akustische Reize und es wird mit Sicherheit visuell kompensiert. Solche Kinder sind mit ihren Augen überall, sozusagen Hansdampf in allen Gassen. Zudem werden aus der Fülle von Umweltreizen selektiv gerade diejenigen ausgewählt, die situativ am besten passen, beziehungsweise am deutlichsten erscheinen.

2. Frequenzabhängigkeit

Das Frequenzunterscheidungsvermögen bei Säuglingen reagiert bei 4000 Hz sehr gut. Seitens der Erwachsenen wird intuitiv der Stimmklang erhöht, um in die Höhe der höher liegenden Vokale bei Säuglingen und Kleinkindern zu gelangen und um die Kleinen nicht zu erschrecken. Durch den insgesamt verkleinerten anatomischen Aufbau des Mund- Rachenraumes bei

⁴⁶ Gelegentlich kann bei kleinen Kindern beobachtet werden, wie eines der Augen für einen kurzen Moment ausschert und mit dem andern nicht mithält. Zudem ist zu bedenken, dass visuelle Objekte, ähnlich wie auf dem Film einer Fotokamera, auf der Netzhaut (Retina) durch die Augenlinse immer auf dem Kopf stehend und seitenverkehrt abgebildet und erst durch weitere neuronale Prozesse „auf die Beine gestellt“ werden.

⁴⁷ Volkslied

⁴⁸ siehe dazu: MINNING SABINE (1999, 2005): AUDIVA. Hören und Bewegung. Therapiegrundlagen. D-79400 Kandern-Holzen, Behlenstr.3. <http://www.audiva.de>, Email: info@audiva.de

Säuglingen und Kindern ergibt sich automatisch die höhere Stimmlage⁴⁹. Im Bereich von 4000 Hz – 5000 Hz wird am besten gehört⁵⁰.

Die zentrale Verarbeitung der eintreffenden Schallereignisse erlaubt das Herausfiltern schneller Lautstärkewechsel, der Konsonantengeräusche, der Formantenübergänge der Vokale und der Pausen⁵¹, was bei Geburt bereits entwickelt ist. Es sind die Formantenübergänge, die in ihrem Verhältnis zueinander gleich bleiben und es so erlauben, die vom Vater tief gesprochenen Laute mit der hohen Kinderstimme nachzusprechen.

HERRMANN (1999)⁵² macht darauf aufmerksam, dass jede Sprache ihren eigenen typischen Frequenzbereich hat, in dem sie sich bewegt⁵³. Beim Erlernen einer Erstsprache beschränken sich Kleinkinder von allen möglichen Frequenzen und Akzenten auf den Bereich der zu erlernenden Zielsprache ihrer Umgebung und vernachlässigen die anderen⁵⁴.

Häufige Erkältungen sowie unerkannte Mittelohrentzündungen⁵⁵ und Tubenverschlüsse⁵⁶ im Säuglings- und Kleinkindalter können das differenzierte Hören von minimalen Frequenzunterschieden unwiederbringlich schädigen.

Nach BÖHME (1994)⁵⁷ werden häufig nicht erkannte hörgeschädigte Kinder, vor allem bei einseitiger Hörschädigung, Hochtönverlust oder fluktuierender Schalleitungsschwerhörigkeit für minderbegabt gehalten, weil sie, wenn sie angesprochen werden, nicht angemessen reagieren⁵⁸, oder Eltern schreiben die auftretenden Verhaltensauffälligkeiten ihrem Erziehungsverhalten zu.

⁴⁹ Es erweist sich also als sinnvoll, dass mit Säuglingen spontan in einer höheren Tonlage, dem sog. „Motherease“ gesprochen wird. Bei tiefen Tönen können Kleinkinder in Panik geraten, auch durch die Schwingungen, die körperlich als Erschütterung spürbar werden und verunsichern.

⁵⁰ Schon wenn die hohen Frequenzen nur leicht beeinträchtigt sind, kann sich dies auf das Verstehen von Sprache auswirken. Bei den Vokalen klingen /e:/ und /i:/ bei weniger als 3500Hz verdunkelt und geschwächt, bei weniger als 700Hz können /a:/ /ä:/ /ö:/ /ü:/ kaum von /o:/ /e:/ /i:/ /u:/ unterschieden werden.

Die hohen Konsonanten /s/ und /f/ können bei weniger als 2500Hz nicht mehr unterschieden werden.

⁵¹ Die lautlichen Unterscheidungen von b/p d/t g/k kommen durch eine Sprechverzögerung bei /p/, /t/ und /k/ zustande.

⁵² HERRMANN GABRIELLE (1999): Hören. Aufsatz im Bericht der Vontobel-Stiftung Zürich

⁵³ Beim Französischen mit seinen vielen Nasallauten läge ein erster Bereich um die 250Hz und ein zweiter bei 1000Hz bis 2000Hz, während fürs Englische der Bereich bei 2000Hz beginne und bis 12000Hz reiche, ein Franzose mit seinen französischen Ohren also die englischen Bereiche gar nicht voll differenzieren und folglich auch nicht richtig aussprechen könne, es sei denn, er besäße dafür eine ausserordentlich ausgeprägte Veranlagung, die ihm erlaubt, gleich mehrere Sprachen problemlos akzentfrei zu sprechen. Demgegenüber weise das Russische ein sehr breites bedeutsames Frequenzspektrum auf, was Russen oft durch praktisch akzentfreies Sprechen von Fremdsprachen beeindrucken lasse.

⁵⁴ Ein von der Dolmetscherschule der Universität Bologna geleitetes europäisches Forschungsprojekt wies nach, dass der Einsatz des elektronischen Ohrs, ein von TOMATIS (1950) entwickeltes Gerät, das gezielt Frequenzen herausfiltert und über Kopfhörer wieder zuspült, im Fremdsprachenunterricht das Erlernen der korrekten Aussprache um die Hälfte der Zeit verkürzte, denn die Stimme kann nur wiedergeben, was die Ohren hören.

⁵⁵ Untersuchungen von HAIJO FRERICHs zu „Zentral auditiven Wahrnehmungsstörungen“ haben ergeben, dass nicht entdeckte Mittelohrentzündungen bei Säuglingen, was relativ häufig vorkommt, zur Folge haben, dass die minimalen Frequenzunterschiede von /m/ und /n/ später nicht mehr wahrgenommen werden. Es hilft also wenig, die betroffenen Kinder immer wieder und permanent darauf aufmerksam zu machen: „Du musst genau hinhören“. Sie erfassen die Differenz erst über das Erspüren der unterschiedlichen Bewegungsabläufe. (Mündliche Mitteilung anlässlich eines Weiterbildungskurses 2004).

⁵⁶ Die Tuba, Ohrtrumpete oder Eustachische Röhre, ist die Verbindung vom Mittelohr in den Rachen. Bei Säuglingen liegt sie nahezu waagrecht, so dass leicht Reste der Trinkmahlzeit dort verhängen und zum Eldorado für Bakterien werden. Das plötzliche schmerzliche Aufschreien eines Säuglings in der Nacht oder wenn man ihn beim Stillen auf die betroffene Seite legt, ist für Unerfahrene eher schwierig zu interpretieren, auch der kleine gelbe Fleck auf dem Leintuch, wenn sich die schmerzhaften Druck erzeugende Flüssigkeit durchs Trommelfell nach aussen entleert hat. Psychologische Interpretationen liegen oft näher als physiologisch medizinische.

⁵⁷ BÖHME GERHARD, WELZL-MÜLLER KUNIGUNDE (1998⁴): Audiometrie. Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter. Ein Lehrbuch. Bern/Göttingen/Toronto/Seattle, Verlag Hans Huber

⁵⁸ Es ist bezeichnend, dass die Tendenz besteht, einem Blinden spontan behilflich zu sein, während eine Person, die auf Ansprechen hin nicht reagiert, weil sie einem das Gesichtsfeld nicht zuwendet, als ungehobelt und unhöflich gemieden oder belästigt wird.

3. „Hör mir genau zu!“

Kinder, die ungenau hören, fallen bei den üblichen audiometrischen Hörtests nicht auf, sie hören quantitativ alles und laut genug, nur eben falsch. Solche Schulkinder richten ihre Aufmerksamkeit auf den Strassenlärm, auf Vogelgezwitscher und Stimmen draussen, auf Schritte im Gang, das Plätschern in der Heizung, das Rücken der Stühle, statt auf die Anweisungen und Erklärungen der Unterrichtenden. In einer Geräusch erfüllten Umgebung kann es für sie zu einer Störung der Sprachdiskrimination kommen und die Stimme der Lehrperson wird undeutlicher wahrgenommen.

Obwohl für alle in dieser Klasse die messbare Lärmsituation die gleiche ist, sinkt für die ungenau hörenden Kinder die Hörleistung rasch ab, da ein erhöhter Kraftaufwand erbracht werden muss, um das Geforderte aufzunehmen. Da jedoch von den betroffenen Kindern in den untern Klassen recht gut kompensiert werden kann, dauert es unter Umständen seine Zeit, bis sich die Schwierigkeiten beim auditiven Unterscheiden bemerkbar machen.

Weiter gibt es Kinder, die trotz gutem Gehör beim Nachsprechen von 3 - 5 vorgesprochenen Lauten, Silben oder Wörtern oder bei Sätzen mit fünf bis acht Wörtern nach der dritten Wiederholung verwechseln, umstellen, auslassen, sinngemäss hinzufügen⁵⁹. Das vorgegebene Klangmuster verhallt, zerfällt und ist verschwunden. Eine genaue Engrammbildung ist spontan erschwert. Nur der Sinngehalt des Gehörten bleibt. Da in der Erinnerung kein exaktes gehörtes Sprachmuster mehr zur Verfügung steht, ist auch eine formale Analyse, nach welchen Strukturen eine bestimmte Sprache funktioniert, erschwert. Man behilft sich dann mit dem, was man noch weiss, und so wird beispielsweise das zuletzt Gehörte zuerst gesagt, eine neue Kombination aus den noch erinnerten Wortteilen gebildet oder es entsteht ein Sprachenmix. Eingeschränkte akustische Merkfähigkeit, die sich allgemein beim ungenauen Behalten von Gehörtem, z.B. beim Kopfrechnen, eine Melodie nachsingen, Anweisungen ausführen, ein falsch ausgesprochenes Wort verbessern zeigt, kann durch vermehrte, sich wiederholende Anregung mittels gesprochener Sprache im täglichen Geschehen bis zu einem akzeptablen Mass verbessert werden. Im Kleinkinderalltag sind es die Kniereiter- und Fingerverse, die Kinderreime, Singspiele und die sich in gleicher Erzählweise wiederholenden Geschichten, die anregen. Auswendig lernen im Schulbereich und häufiges Abfragen und Wiederholen hat für solche Kinder durchaus seinen Sinn, vorausgesetzt, es wird flexibel angewendet.

g) „Sag einmal /a/!“ Aspekte der Mundmotorik

Im Abschnitt zur Linguistik wurde festgehalten, dass Sprachlaute an die Art ihrer Hervorbringung gebunden sind, also ein Zusammenhang mit den Artikulationsvorgängen besteht. Demzufolge ist Lesen lernen als auf der mündlichen Sprache beruhend zunächst auch abhängig von einer guten Mundmotorik.

Auch im Gesichts- und Mundbereich differenzieren sich die möglichen muskulären Bewegungen vom Säuglingsalter an, um als Folge der Saug-, Schluck- und Kaubewegungen auch das Sprechen zu ermöglichen. Ist jedoch die Orientierung der Zunge im Mundraum im Spüren ihrer Stellungen zu den Zähnen und zum Gaumen, sowie der Unterlippe zu den Zähnen zu wenig präzise, können Laute, die feinmotorische Bewegungen verlangen, kaum gebildet werden oder fehlen, auch wenn sie auditiv eindeutig unterschieden werden können. Die durch Berührung erspürten und durch Bewegung erfahrenen Sinnesinformationen werden nur undeutlich verarbeitet und mit den Höreindrücken verbunden. Eine unvollständige, undeutliche Aussprache, verglichen am Sprachumfeld, beeinträchtigt wiederum die Eigenwahrnehmung der selber gesprochenen Sprache.

Beim Zuhören oder Lesen beteiligen sich artikulatorische Aktivitätsmuster als Schattenbewegungen. Allerdings ist Mitartikulieren beim Lesen nach GÜNTHER (1988) ganz einfach zu

⁵⁹ Motier-Test, der bereits in den 1960er Jahren in Zürich sprachtherapeutisch eingesetzt wurde.

langsam, um typisch für den geübten Leser zu sein. „Inneres Sprechen“ könnte so etwas wie innere Artikulation ohne ausgeführte motorische Komponente sein.

h) Das Modell der Systematischen Logopädie⁶⁰

CÉCILE SCHWARZ (1985) ordnet die neuroanatomischen Grundlagen, die zusammen mit den äussern Organen Sprechen und Sprache ermöglichen, in ihrem in Anlehnung an CHARCOT, WERNICKE, KUSSMAUL und LICHTHEIM⁶¹ erarbeiteten Modell, um so „die organischen und funktionellen Zusammenhänge aufzeigen zu können, die für das Verständnis, die Erkennung und die Behandlung von Störungen des Sprechvermögens, und damit zusammenhängend des Leseschreibvermögens, von grundlegender Bedeutung“ sind (S.2).

Dazu definiert sie verschiedene von ihr als „Felder“ bezeichnete Bereiche, die das Aufnehmen und Verarbeiten von Sprache einerseits und das Abgeben und Äussern von Sprache andererseits ermöglichen⁶².

„Feld I“ umfasst das Sinnesorgan „Ohr“, mit Mittel- und Innenohr bis zum ersten Neuron der neuronalen Hörbahnen.

„Feld II“, daran anschliessend, zeigt die zur primären Hörrinde führenden afferenten neuronalen Hörbahnen“.

„Feld W⁶³“, von ihr als „WERNICKESCHE Region⁶⁴“ bezeichnet, wird beschrieben als „anlagemässig dafür vorgesehen, sprachlich-akustische Perzepte kortikal als phonematische Engramme zu speichern, zu erinnern (ekphorieren) und zu erkennen (apperzipieren). Sie ermöglicht dem Kleinkind zunehmend, aus perzipiertem Schall aller Art sprachlichen Schall immer klarer herauszuhören in Bezug auf dessen Qualität von hoch/tief, schnell/langsam, laut/leise, stimmhaft/stimmlos, offen/geschlossen, oral/nasal, reibend/explosiv“. Diese „mnestische Funktion⁶⁵ bildet die Voraussetzung jeglichen inhaltlichen Verstehens sprachlich-mündlich oder sprachlich-schriftlich übermittelter Informationen. Auch das Abgeben von Sprache erfordert das jederzeit unbeeinträchtigte Reaktivierenkönnen“ der verschiedenartigen Lautklangmuster, weil diese ihrerseits jede willkürliche sprachliche Äusserung leiten und unterstützen. „Sprachkonzeption“ ist nach SCHWARZ (1985) weit anspruchsvoller als das Aufnehmen von Sprache, „denn während der Mensch beim Verstehen von Sprache Informationen aus der Umwelt lediglich aufnimmt und verarbeitet, ist er beim Konzipieren von Wörtern und Sätzen eigenschöpferisch tätig“ (S.27).

Von Feld W klar unterschieden wird:

„Feld D“, verallgemeinernd für „Denken“ eingesetzt und zuständig für die kortikalen Systeme und Funktionen, „die dem Erinnern bzw. Erkennen sämtlicher durch die Sinnesorgane wahrgenommener nicht-sprachlicher Reize dienen, wie die nicht-sprachgebundenen oder nicht-schriftbezogenen optischen, akustischen und somästhetischen Perzepte⁶⁶, sowie alle Geruchs-, Geschmacks- und Gleichgewichtsperzepte, welche ein assoziativ-kombinatorisches,

⁶⁰ CÉCILE SCHWARZ (1985): „Systematischen Logopädie“. Grundlagen für die Erkennung und die Behandlung des menschlichen Sprechvermögens. Ein Lehr- und Handbuch. Bern, Stuttgart, Toronto, Verlag Hans Huber.

⁶¹ An der Sprachforschung des ausgehenden 19.Jhs beteiligte Kapazitäten

⁶² Siehe dazu die halbschematischen Darstellungen im Anhang.

⁶³ Gemäss der Einteilung der Grosshirnrinde durch K. BRODMANN in seiner „Vergleichenden Lokalisationslehre der Grosshirnrinde; in Prinzipien dargestellt aufgrund des Zellenbaus“ (1925², Leipzig, Barth) als „Area 42“ bezeichnet

⁶⁴ C. WERNICKE 1848 – 1905, Neurologe und Psychiater, hat in seiner Arbeit „Der Aphasische Symptomkomplex“ 1874 erstmals das Problem der „sensorischen Aphasie“ grundlegend besprochen.

⁶⁵ Die mnestischen Funktionen beinhalten das sprachlautliche Gedächtnis. Die Entwicklung eines spezifischen Gedächtnisses für phonematische Perzepte findet ausschliesslich durch die Einwirkung von Sprache auf das menschliche Hörorgan statt und bleibt demnach rudimentär bei Menschen, die keine Gelegenheit haben, Sprache zu hören.

⁶⁶ Es kommt zum Perzept, wenn ein Reiz sein entsprechendes primäres Rindenfeld erreicht hat; perzipieren = gewahr werden als Feststellung, dass etwas wahrgenommen wurde.

praktisch-anschauliches, bildhaftes, eidetisches Denken ermöglichen“. Sie betont: *„Dieses Denken ist von der Lautsprache unabhängig“* (S.4).

„Feld B⁶⁷“, benannt nach dem Arzt BROCA, bezeichnet die anlagemässig dafür vorgesehene Hirnregion, welche die durch *„spontane und nachahmungsbedingte Lall- und Sprechbewegungen erzeugten taktil/kinästhetischen Reize“* von den ersten Lebenswochen an verarbeitet und *„artikulatorisch-taktil/kinästhetische Engramme“⁶⁸* ermöglicht. Die sich bei Kleinkindern allmählich entwickelnde Möglichkeit, *„phonematische Inputs in artikulatorische Outputs umzusetzen“*, also *„gehörte Phoneme, Phonemgruppen und Phonemgruppenfolgen willentlich in artikulierte Phoneme, Phonemgruppen und Phonemgruppenfolgen umzusetzen“*, beruht also - zusätzlich zur WERNICKE-Funktion – auf einem spezifischen Gedächtnis für ausgeführte Artikulationsbewegungen und für die damit verbundenen Bewegungen der Stimm Lippen. Diese Perzepte ermöglichen die für die zweckmässige Ausführung von Sprechbewegungen verantwortlichen *„artikulatorischen Bewegungsentwürfe“* für das *„Abgeben von Sprache“* als *„informationstragenden artikulatorischen Output“* (S.32). Sie werden weitergeleitet.

„Feld III“ fasst die von den entsprechenden primären Rindenfeldern wegführenden efferenten *„pyramidalen und extrapyramidalen Nervenbahnen“⁶⁹* zusammen, die zu den motorischen Kernen der entsprechenden peripheren Nervenfasern führen, welche für Bewegungen verantwortlich sind.

„Feld IV“ umfasst die ausführende Muskulatur des Gesichts, des Mund- und Rachenraums, des Kehlkopfs und der Lunge.

Was von SCHWARZ (1985) als *„Hör-Denk-Sprech-Organismus“* bezeichnet wird, kann in seiner *„Entwicklung und Funktionstüchtigkeit vor allem in der Periode des Spracherwerbs, aber auch in späteren Lebensjahren im Rahmen der gegebenen Anlage positiv oder negativ beeinflusst werden durch Kondition, Psyche und Umwelt“* (S.113 ff).

„Positive konditionelle Faktoren“ sind u.a. ein guter körperlicher und gesundheitlicher Zustand, ein gesundes Schlafvermögen und ein guter Ernährungszustand.

„Negative konditionelle Faktoren“ sind: ein beeinträchtigter oder schlechter körperlicher Zustand, vegetative Störungen, Schlafstörungen und Schlafmangel, Wetterfühligkeit, Unterernährung, chronische Leiden, schwere Krankheiten, geschwächter körperlicher Zustand nach Unfällen, Nachwirkung von Narkosen, Einnahme gewisser Medikamente, sprachunspezifische Körper- und Bewegungsbehinderungen, die das Entdecken der Umwelt beeinträchtigen oder verunmöglichen.

„Positiv beeinflussende psychische Faktoren“ sind psychische Wachheit, Lebhaftigkeit und Ausgeglichenheit, Interesse und Anteilnahme an den Ereignissen des täglichen Lebens, Freude am Spielen, Kontaktbedürfnis und Kontaktfähigkeit, Verträglichkeit und Geselligkeit mit Geschwistern und Spielkameraden, Neugierde, Lernbegierde, Gefühl des Akzeptiertseins, sprachliches Mitteilungsbedürfnis, Bewegungsfreude.

„Psychisch negativ“ wirken sich aus: Reizüberempfindlichkeit, Stresssituationen, psychische Belastung durch familiäre Spannungen und Konflikte, Schulprobleme, Gesundheitsprobleme, Hospitalismus, Entmutigung, Schock.

⁶⁷ Area 40 BRODMANN. BROCA, 1824 – 1880, Arzt und Anthropologe, der 1861 seine Arbeit *„Remarques sur le siège de la faculté du langage articulé“* publizierte, die über Ursache und Erscheinungsform der sogenannten „motorischen Aphasie“ heftige Diskussionen ausgelöst hat, die andauern.

⁶⁸ Engramm: gespeichertes Perzept, bleibender Eindruck, den ein Reiz in dem ihm entsprechenden sekundären Rindenfeld für Speicherung, Erinnerung und Erkennung hinterlässt.

⁶⁹ Automatisierte Sprache wird unwillkürlich über die extrapyramidalen Bahnen mit Umgehen einiger Schaltstellen realisiert.

Zu den „*positiven Umweltfaktoren*“ gehören eine zur persönlichen Entfaltung und sprachlichen Entwicklung positiv eingestellte Umwelt, ein sprechfreudiges Milieu, gut sprechende Vorbilder, sprechmotorische Anregung, eine zu Entdeckungen anregende Umwelt, Förderung von Beobachtungen über die Sinnesorgane, eine musikalisch-rhythmische Erziehung, vernünftiger Gebrauch der Stimme.

Als „*negative Umweltfaktoren*“ einzuschätzen sind: ein wortkarges Milieu, fehlender Kontakt zu anderen, mangelnde Sprechgelegenheit, fehlende Aufmunterung zum Sprechen, Vernachlässigung und Verwahrlosung, lang andauernde Aufenthalte in Heimen oder Spitälern mit wenig oder unqualifiziertem oder durch Zeitpläne gestresstem Pflegepersonal, schwerhörige Eltern oder Grosseltern und Geschwister, mangelndes Interesse an der Sprachentwicklung und der persönlichen Entfaltung, schlechte sprachliche und stimmliche Vorbilder, verschmutzte Luft.

Für Lesen und Schreiben erweitert SCHWARZ (1985) ihr Modell des „*Hör-Denk-Sprech-Organismus*“ um den „*Seh-Schreib-Organismus*“⁷⁰, in dem sie die „*Gesamtheit derjenigen Organe, Organstrukturen und Funktionen, die zusätzlich zum und in Abhängigkeit vom Hör-Denk-Sprech- Organismus die anatomisch-physiologische Grundlage des Lese-Schreibvermögens bilden*“, miteinbezieht.

„*Feld Iv*“ beinhaltet demnach „*die peripher-schriftbezogenen Sehfunktionen*“ mit den Augen als Sehorgan.

„*Feld Iiv*“ umfasst die „*zentral-schriftbezogenen Sehfunktionen*“ mit den Nervenbahnen bis zur primären Sehrinde

„*Feld L*“, das „*buchstabenbezogene, satzzeichenbezogene, ziffernbezogene, rechenzeichenbezogene, musiknotenbezogene optisch-mnestische*“ Areal der Grosshirnrinde, bildet bzw. ekphorisiert die entsprechenden optischen Engramme.

„*Feld G*“ bildet bzw. ekphorisiert die entsprechenden „*buchstabenbezogenen, satzzeichenbezogenen, ziffernbezogenen, rechenzeichenbezogenen, musiknotenbezogenen grapho-praxischen*“ Graphem-Muster und bildet die Entwürfe der auszuführenden entsprechenden Schreibbewegungen.

„*Feld IIIg*“ fasst die von den entsprechenden primären Rindenfeldern wegführenden Nervenbahnen zusammen.

„*Feld IVg*“ bezieht sich auf die muskuläre Betätigung beim Schreiben, Malen und musizieren, vornehmlich mit den Händen und Fingern, aber auch mit den Füßen und dem Mund (S.556). Bedeutsam ist, dass die Sehrindenfelder im hinteren, occipitalen Teil des Cortex liegen, also auf doch erhebliche Distanz zu den seitlich temporal eher nahe den Ohren liegenden Hörrindenfeldern, dass die äusseren Seheindrücke somit durch den gesamten Schädel mit verschiedenen Schaltstellen von vorne nach hinten geleitet werden und sich zudem die Sehbahnen von rechtem und linkem Auge im vorderen Drittel kreuzen. Diese occipital verarbeiteten Seheindrücke müssen dann mit den parietal verarbeiteten Höreindrücken in Beziehung gesetzt werden, um weiter als Äusserung über eine frontale Verarbeitung die entsprechende Muskulatur in Bewegung zu setzen.

Der ganze Funktionskomplex, nämlich „*die sich während des buchstabenbezogenen Lese- und Schreiblernprozesses zusätzlich und in Abhängigkeit von der innersprachlichen Funktionseinheit der Felder D (nicht sprachliche Assoziationen), W (sprachliche Höreindrücke), B (sprachliche Bewegungsmuster) bildenden Funktionseinheiten der Felder W/L (sprachliche Höreindrücke und gesehene sprachbezogene Zeichen) und der Felder B/G (sprachliche Bewegungsmuster und Bewegungsmuster für geschriebene sprachbezogene Zeichen)*“, führt zu einer untrennbaren funktionellen Verbindung der Felder D, W, B, L, G und liegt jedem buchstabenbezogenen Lese- und Schreibakt steuernd und kontrollierend als „*conditio sine qua*

⁷⁰ Siehe dazu die Skizze im Anhang

non“ (S.558) zu Grunde, als Bedingung, ohne die buchstabenbezogenes Lesen und Schreiben nicht geht.

Wozu dienen solche Modelle? LUTJEHARMS (1988) zitiert Seite 12 NUYT (1985)⁷¹, der zwei Angemessenheitskriterien für Prozessmodelle nennt „*Das erste ist die externe, deskriptive Angemessenheit, d.h. das Modell muss alle möglichen Verhaltensweisen und Wirkungen vorhersagen können. Das zweite ist die interne deskriptive Angemessenheit, d.h. die theoretischen Voraussetzungen des Modells müssen den Auffassungen und Erkenntnissen über das Phänomen Sprache und deren Erwerb und Entwicklung entsprechen*“.

Das Modell von SCHWARZ (1985) erlaubt es, durch seine schematische Darstellung unter spezieller Berücksichtigung der Felder W (sprachliche Höreindrücke), B (sprachliche Bewegungsmuster), D (nicht sprachliche Assoziationen), L (gesehene sprachbezogene Zeichen), G (Bewegungsmuster für geschriebene sprachbezogene Zeichen) die komplexen physiologischen Vorgänge von Sprach-, Sprech-, Lese- und Schreibvermögen und deren physiologische Bedingungen einigermassen fassbar und begreiflich für die einzelnen sprachlichen Bereiche aufzuzeigen. Die Funktionsskizzen von SCHWARZ (1985) für Sprachverständnis, Spontansprechen, automatisiertes Sprechen, Lautlesen ohne Sprachverständnis, Lautlesen mit Sinnverständnis, Spontanschreiben, Diktatschreiben ohne Sinnverständnis, Diktatschreiben mit Sinnverständnis, Abschreiben ohne Sinnverständnis im Anhang sollen dies illustrieren.

5. Lesestufen nach JEANNE CHALL⁷²

a) Entwicklungsstufen des Lesens

Wie oben erwähnt, hatte bereits QUANTZ in Wisconsin 1897 ein „*stage by stage*“-Lesemodell postuliert, bei dem er Stadien der Informationsverarbeitung während des Worterkennens erfasste, dies auf Grund der Reaktionszeit vom Sehen zum Sprechen, der Leseschwindigkeit, der Präferenz von Sehen oder Hören, sowie der Lippenbewegungen. Er stellte fest, dass die Augen beim Lesen vorausschauen müssen, und dass der schnelle Leser den größeren zeitlichen Abstand zwischen Sehen und Aussprechen hat.

CHALL (1983) stellt sich in der langjährigen Auseinandersetzung in Theorie und Praxis mit „*Lesen können*“ und „*Lesen lernen*“ die Frage: „*Wie bewältigen es die Lesenden, dass sie vom Erfassen der ersten Leseinheiten in den Erstlesefibeln zum verstehenden Lesen einer anspruchsvollen Tageszeitung gelangen und was beeinflusst dieses Voranschreiten?*“

Sie folgt den für die „*kognitive Entwicklung*“ in den 1960er Jahren von JEAN PIAGET (1896-1980) formulierten „*Stadien*“ und definiert entsprechend aufs Entwicklungsalter bezogene „*Lesestufen*“, beginnend mit

⁷¹ NUYTS J. (1985): Funkties, functionalisme en psychologische realiteit. Methodologische beschouwingen bij een functionalistische taaltheorie. Antwerp Papers in Linguistics 41, Universiteit Antwerpen

⁷² JEANNE ST. CHALL (1921 – 1999), tätig an der „*Graduate School of Education*“, Harvard University, veröffentlichte auf dem Höhepunkt des „*Methodenstreits*“ 1967 die Ergebnisse ihrer umfassenden und eingehenden Untersuchungen und Recherchen in ihrem Buch „*Learning to Read: The Great Debate*“, um es 1983, nach 16 Jahren, in der Zweitausgabe mit den neuen Erkenntnissen der Psychologie, Linguistik, Neurowissenschaften und Erziehungswissenschaften zu ergänzen und nochmals kritisch zu prüfen, mit im wesentlichen gleichen Ergebnissen wie 1967. 1990 griff sie das Thema mit „*The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind*“ nochmals auf, um dann ihr Lebenswerk in dem im Jahr 2000 erschienenen „*The Academic Achievement Challenge: What Really Works in the Classroom?*“ zusammenzufassen. Stellen daraus wurden in dieser Arbeit entweder englisch übernommen oder aus dem Englischen übertragen.

Stufe Null:

„*Prereading*“. Diese Stufe bezieht sich auf das Alter von der Geburt bis zu 6 Jahren und wird als Vorstufe des Lesens bezeichnet.

Stufe 1:

„*Initial Reading or Decoding*“, als schulischer Lesebeginn, etwa im Alter von 6 – 7 Jahren. Er beinhaltet das Entziffern eines „*Codes*“ und ist dem Erst- und Zweitklassunterricht zugeordnet⁷³.

Stufe 2:

„*Confirmation, Fluency, Ungluing from Print*“, mit den in der zweiten und dritten Klasse mit den 7 – 8 Jährigen zu erreichenden Zielen: „*Bestätigung und Festigung, fließendes Lesen, sich von dem mit dem Finger den einzelnen Buchstaben entlang gleiten*“ lösen.

Stufe 3:

„*Reading for Learning the New*“, welches „*Lesen, um Neues zu lernen*“ umfasst und in Phase A die 4.- 6. Klasse, also die 9 – 11 Jährigen, in Phase B die 12 – 14 Jährigen in den 7./ 8. Klassen betrifft.

Stufe 4:

„*Multiple Viewpoints*“. Im Alter von 14 – 18 Jahren, auf Sekundarstufe II oder der „*High School*“ geht es darum. „*mehrere Gesichtspunkte*“ aus dem Gelesenen herauszuschälen.

Stufe 5:

„*Construction and Reproduction – A World View*“, verstanden als das lesende „*Erarbeiten einer Weltanschauung*“.

CHALL (1983) macht dabei klar, „*von Lesestufen zu sprechen*“ heisse nicht, „*dass alle Kinder eines bestimmten Alters oder einer Klasse gleich weit*“ seien, auch nicht, dass alle „*in der gleichen Art unterrichtet werden*“ müssten, aber es bedeute, „*dass die meisten Leute mittels dieser Lesestufen*“ vorankämen, und dass diese „*Lesestufen entsprechend unterstützt werden können durch diejenigen, die den Verlauf dieser Entwicklung begriffen*“ hätten. Dass implizit Lesestufen angenommen würden, hätten die von ihr über einen Zeitraum von 100 Jahren durchgesehenen Lesebücher bewiesen.

Die Tatsache von nacheinander sich vollziehenden Lesestufen mache klar, dass Lesende Gedrucktes in der Abfolge ihrer Lebensjahre je verschieden angingen, obwohl der Begriff „*Lesen*“ übergeordnet für alle Teilbereiche diesbezüglich gebraucht werde.

Die von CHALL (1983) herausgearbeiteten Merkmale⁷⁴ sind beim Erwerb des Lesens vom Einstieg bis zum Erfassen komplexer Literatur in Abfolge „*je Voraussetzung, massgebend für den jeweiligen erreichten Stand und weiterleitend für weitere Anforderungen*“. Lesen sei auf allen Stufen eine Form von „*Problemlösen, bei welchem die Lesenlernenden Neues erfassen und mit bereits Vertrautem verarbeiten, wodurch dieses erweitert wird und neue Möglichkeiten eröffnet*“.

⁷³ Bei dem in allen Schweizer Kantonen vorläufig noch gültigen gesetzlichen Schuleintritt mit dem zurückgelegten 6. Altersjahr, bei dem der Stichtag jedoch kantonale unterschiedlich definiert ist und Vorziehen sowie Rückstellungen möglich sind, kann sich in der Schweiz eine Differenz von 2 Jahren vom jüngsten bis zum ältesten Erstklasskind ergeben.

⁷⁴ Diese ergaben sich in CHALLS jahrelanger praktischer, theoretischer und fachhistorischer Arbeit aus umfassenden Tests, vergleichenden Studien des Erfolgs der angewendeten Lesemethoden, Beurteilungen von Leselehrbüchern (Primers), eingehenden Befragungen von Schulkindern, Lehrerschaft und Behörden und aus der Arbeit mit Kindern mit Leseschwierigkeiten in verschiedenen USA-Staaten und bei unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen.

Im folgenden werden diese von JEANNE ST.CHALL (1983)⁷⁵ erarbeiteten „*Stages of Reading Development*“ inhaltlich auf Deutsch in Tabellen kurz zusammengefasst.

Stufe	Alter	Merkmale und Unterstützung
0	Geburt bis 6 Jahre Vorstufe (Prereading)	<p>Kinder erwerben die gesprochene Sprache mit den entsprechenden phonologischen Abfolgen, einem angemessenen Wortschatz, einfache Haupt- und Nebensätze (Artikulation, Semantik, Morphologie, Syntax)</p> <p>Kinder in schriftsprachlichen Kulturen u.a. mit einem alphabetischen Schriftsystem sind neugierig auf geschriebene Sprache:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie sammeln sich ein Grundwissen über Buchstaben, Wörter, Bücher. Die meisten Kinder haben eine Vorstellung, wie Geschriebenes und Gedrucktes aussieht. - Sie entdecken Eigenheiten von Wörtern: <ul style="list-style-type: none"> - Wörter können rhythmisch gesprochen und sprechend in Silben aufgeteilt und wieder zusammengesetzt werden. - Wörter können zu Beginn oder am Ende gleich klingen (Stabreim (Alliteration) und Endreim). - Vorschulkinder in einer solchen Umgebung können, wenn sie auf entsprechende Fragen die entsprechende Antwort erhalten <ul style="list-style-type: none"> - einige einzelne Buchstaben benennen wie „das ist ein Es, das ist ein Ha z.B. bei Autokennzeichen (SH für Schaffhausen) - einige einzelne Buchstaben nach Ansage aufschreiben, - ihren Eigennamen meist in Majuskeln schreiben, - vertraute Strassenschilder, Packungsschilder, Tankstellenanschriften und ähnliches identifizieren und benennen, - auf einzelne Wörter in ihren Lieblingsbüchern zeigen und sie aussprechen, also „lesen“. <p>Dreijährige kennen grundsätzliche Konzepte des Lesens:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie halten das Buch richtig. - Sie blättern eine Seite nach der andern um. - Sie zeigen mit einem Finger auf Wörter und erzählen die Geschichte, wie sie diese gehört haben, mit den Illustrationen als Unterstützung. Sie geben vor, lesen zu können. - Sie halten sich nicht an die einzelnen Wörter und Buchstaben. <p>Dies alles sind Voraussetzungen, die die Lesebereitschaft signalisieren und sie sind wesentlich für den Leseerfolg.</p> <p><i>Den Kindern muss erzählt und vorgelesen werden, zu Hause, in der Bibliothek, im Kindergarten und es muss mit ihnen gesprochen werden.</i></p>

⁷⁵ JEANNE ST.CHALL (1983): „*Stages of Reading Development*“. New York, McGraw-Hill Book Company.

Stufe 1	Alter 6 – 7 Jahre 1./2.Klasse Entziffern/ Dekodieren (Initial Reading or Decoding)	Merkmale und Unterstützung <p>Es muss entdeckt werden, dass</p> <ul style="list-style-type: none"> - das gesprochene Wort in eine bestimmte Anzahl definierter Laute gegliedert werden kann (phonologische Bewusstheit), - um ihnen entsprechend eine begrenzte Anzahl Buchstaben zuzuordnen (Phonem – Graphem – Zuordnung): <p><i>Es muss mit Wörtern und Texten gearbeitet werden, die vom Sprechen und vom Inhalt her vertraut sind.</i></p> <p>Mögliche Fehler der Kinder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wörter werden durch andere aus dem gleichen semantischen Bereich ersetzt (Wortsubstitution) <p>(Substitutionen halten sich auf Grund von Bedeutung und Syntax am hartnäckigsten. Erst wenn die Kinder sich von der Bedeutung gelöst haben und damit arbeiten, wie ein Wort entsprechend der Buchstaben aussieht und tönt, machen sie wesentliche Fortschritte, was dem Lesenlernen, das sich als dem „wahren Lesen“ vorrangig auf Bedeutung abstützt, widerspricht.)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Graphische Ähnlichkeiten können unabhängig vom Sinn verwechselt werden. <p>Hauptaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Das willkürliche System der Buchstaben lernen. - Diese Buchstaben mit den entsprechenden Teilen der gesprochenen Wörter in Verbindung bringen. <p>Kognitives Wissen über Lesen wird verinnerlicht:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wozu die Buchstaben dienen, - wie man herausfindet, dass <Hund> nicht <Hand> heisst - wie man weiss, dass ein „Fehler“ passiert ist. <p>Instruktionen sind nötig. Das Wissen über Buchstabiermuster und phonologische Regeln setzt auf Stufe 1 ein. Vom expliziten Lehren solcher Regeln ist im Anfangsunterricht abzusehen. Es gilt: In diesem bestimmten Fall macht es die Konvention („man“) so. Es werden je nach Situation entsprechende Hinweise gegeben, etwa: Was habt ihr entdeckt? Allfällige Fragen der Kinder werden aufgenommen oder es wird die Rückfrage gestellt: Was genau willst du wissen? Den Abschluss bildet das Wissen um das System des Buchstabierens und Rechtschreibens bei der zu benützenden alphabetisch verschrifteten Sprache, vollumfänglich am Ende der 2.Stufe.</p>
--------------------------	--	--

Stufe 2	Alter 7 – 8 Jahre 2./3. Klasse Bestätigen und Festigen, fließend le- sen, sich von der sukzessiven Abfolge der Druckbuch- staben lösen (Confirmation Fluency, Un- gluing from Print)	Merkmale und Unterstützung <p>Das Dekodierungswissen wird angewendet im immer Wiederkehrenden der Sprache und der gelesenen Geschichten und konsolidiert mit dem Ziel,</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen in das eigene Können zu gewinnen, - Vertrauen in die Möglichkeit zu gewinnen, auch den Kontext zu nutzen. <p>Dadurch nähert sich die Lesegeschwindigkeit der Sprechgeschwindigkeit.</p> <p>Stilles Lesen beginnt parallel zum lauten Lesen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Automatisches Silben- und Worterkennen und die zunehmende Geläufigkeit sind die Vorbereitung für das stille Lesen ohne Lippenbewegungen auf Stufe 3. <p><i>Es muss Gelegenheit geboten werden, viele vertraute Bücher lesen zu können.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Die Geschichten, der Inhalt, der textliche Aufbau, die wiedergegebenen Sprechmuster müssen vertraut sein, damit die Lesenden ihre Aufmerksamkeit auf die gedruckten Wörter richten können.</i> - <i>Wenn die gelesenen Wörter vom Sprechen her vertraut sind, können die Lesenden beim Lesen auch auf den Inhalt achten. Dann kann erweitert werden mit weniger vertrauten Wörtern.</i> - <i>Mehrheitlich im täglichen Umgang gebräuchliche und hoch frequente Wörter unterstützen das geläufige Lesen.</i> - <i>Werden Geschichten durch Vorlesen zuerst gehört, unterstützt dies ebenfalls das fließende Lesen.</i> <p><i>Informationsgewinnung neuer unbekannter Informationen durch Lesen ist vorläufig noch sekundär. Für den Wissenserwerb haben Zuhören und Beobachten noch immer den Vorrang.</i></p> <p>Je intensiver sich das Eintauchen ins Lesen vollzieht, umso grösser ist die Chance, Geläufigkeit im Lesen zu erwerben, was für Stufe 3 unabdingbar ist.</p>
--------------------	--	---

Stufe 3A	Alter 9 – 11 Jahre 4.-6.Klasse Lesen um Neues zu lernen. (Reading vor Learning the New. A first Step)	Merkmale und Unterstützung <p>Das Lernen um zu lesen wird abgelöst durch das Lesen um zu lernen. Neues Wissen, neue Informationen, neue Gedanken und neue Erfahrungen werden durch das Lesen vermittelt⁷⁶.</p> <p>(Bis jetzt war für die Lesen lernenden Kinder eine Beschränkung des schriftlich angebotenen Wortwissens und Vokabulars und eine Begrenzung des kognitiven Verarbeitens nötig. Das Lesen entwickelte sich am besten mit einem Lesestoff, der sich klar auf einen Gesichtspunkt bezog und keine mehrschichtigen Satzkonstruktionen aufwies. Was in erster Linie gelernt werden musste, betraf den Bezug vom Gedruckten oder Geschriebenen zur gesprochenen Sprache. Neues Weltwissen wurde vor allem durch Zuhören und Beobachten aufgenommen. Zu Beginn der 3. Stufe ist Lernen durch Gedrucktes noch immer weniger effizient als Zuhören und Beobachten. Erst am Ende der 3. Stufe überholt es das Lernen durch Zuhören.)</p> <p><i>Lesestoff und Lesezweck müssen sich zunächst auf nur einen Gesichtspunkt beschränken und die Schwierigkeiten einer erweiterten Sprache müssen sich noch begrenzt halten.</i></p> <p>Die Aufgabe besteht nun darin, die durch Gedrucktes oder Geschriebenes vermittelten Begriffe, Gedanken, Ansichten herauszuarbeiten, eine völlig andere und wohl schwierigere Aufgabe als das sich Aneignen des Codes.</p> <p>Lesen auf dieser Stufe befasst sich mit</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tatsachen, Begriffen, Arbeitsabläufen. - Nuancen in den Gesichtspunkten mittels fiktionaler Texte. - vermehrt zunehmenden abstrakteren Wörter. - Dem Erlernen, zielstrebig zu Informationen, die man sucht, zu gelangen in Artikeln, Kapiteln, Büchern, Nachschlagewerken. <p><i>Sachbücher müssen zur Verfügung stehen.</i></p> <p>Stufe 3A schliesst die Erweiterung vom Lesen zum eigenen Vergnügen hin zum Lesen von allgemeinem Wissen über die Welt mit ein.</p>
3B	12 – 14 Jahre 7.-8. und/oder 9.Klasse	<p>Stufe 3B führt generell zum Lesen von Zeitschriften, gängiger Science Fiction, Lokalzeitungen auf Erwachsenenniveau.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Fähigkeit zu analysieren, was gelesen wurde, und auf die dargelegten Ansichten kritisch zu reagieren, wächst. <p>Das neu erworbene Wissen in verschiedenen Gebieten wird zur Voraussetzung für Stufe 4, die nun mehrere Gesichtspunkte zulässt und diskutiert.</p>

⁷⁶ Bezeichnenderweise setzen nach traditionellem Muster mit der 4. Klasse die sachkundlichen Fächer ein, wie Geschichte, Geografie, Naturkunde mit ihrem je spezifischen Vokabular, das sich die Lesenden aneignen müssen, wenn sie durch Lesen im Lernen profitieren sollen. Mit der Zusammenfassung unter den beliebigen Begriff „Mensch und Umwelt“ (im Kt. Bern „Natur, Mensch, Mitwelt“ = NMM = Niemand macht mit) in den neusten Lehrplänen wird die Anforderung, sich mit Neuem vertraut zu machen, wohl eher verwässert.

Stufe 4	Alter 14 – 18 Jahre Sekundarstufe II, Mittelschule, Berufsschule (High School) Mehrere Gesichtspunkte, Ansichten, Meinungen sind möglich (Multiple Viewpoint)	Merkmale und Unterstützung Charakteristikum dieser Stufe ist, - mit mehr als nur einem Gesichtspunkt in den Texten zu Rande zu kommen, - verschiedene Aspekte eines schon bekannten Sachverhaltes zu erfassen <i>was sich in den entsprechenden Lehrmitteln niederschlagen muss.</i> (Auf Stufe 3A, auf der vorläufig nur ein Gesichtspunkt den Vorrang hat, ist zum Beispiel meine Katze, die ich erlebe und die ich beobachten kann, diejenige, von der ich das Allgemeine als Charakteristikum für „Die Katze“ ableiten kann. Alle Katzen der Welt samt allen Säugetieren, nach Merkmalen eingeteilt und klassifiziert, ist die nächste Erweiterung.) Die kritischen Fähigkeiten der Lesenden werden vollumfänglich eingesetzt, denn vermehrtes Wissen über den Inhalt lässt dies zu. - Die Länge der Texte und - der Anspruch an die Texte nimmt zu. <i>Ohne das in Stufe 3 erworbene Grundwissen wird das Lesen von Texten mit verschiedenen Argumenten schwierig.</i> <i>Auf dieser Stufe müssen die Lesenden darin unterrichtet werden,</i> - <i>wie sie mit mehr als einer Tatsache,</i> - <i>unterschiedlichen Theorien,</i> - <i>vielfältigen Gesichtspunkten</i> <i>umgehen können, um durch Lesen zu neuen, erweiterten Ansichten und Begriffen zu gelangen.</i> - Das selbständige Suchen nach Informationsquellen, - frei gewähltes Lesen von anspruchsvollen Büchern, Zeitungen und Fachzeitschriften gehört dazu.
Stufe 5	Alter Ab 18 Jahren Erarbeiten einer Weltanschauung (Construction and Reconstruction – A World View)	Merkmale und Unterstützung Vom Lesen dessen, was andere sagen, erarbeiten sich jetzt die Lesenden das Wissen, das sie für sich nutzen wollen, ein Prozess der Analyse, Synthese und des Beurteilens. Die Lesenden entscheiden, - was sie lesen wollen, - wieviel davon, - in welchem Tempo, - aus wievielen Quellen und sie bestimmen, welche Synthese sie daraus machen wollen. Das bedeutet das Begreifen der gelesenen Ideen, deren Analyse und deren Bezug zu den eigenen Ideen. Es setzt vertieftes Wissen über einen konkreten Gegenstand und ein breites Allgemeinwissen voraus. Auch kann ein und dieselbe Geschichte von verschiedenen Standpunkten aus verstanden werden (z.B. Moby Dick als Abenteuer oder als Vergeltung). Vorwissen und Vertraut sein mit den Ideen ermöglichen ein rasches zielstrebiges Lesen. Weniger vertraute Texte erfordern ein langsames Lesen.

b) Weitere essentielle Bemerkungen von CHALL

1. Das Durchlaufen der Stufen

Das *Durchlaufen der Stufen* sei kein gerade aufsteigender Pfad, denn auf jeder Lesestufe hänge der individuelle Erfolg von der „*Schwierigkeit der neuen Aufgaben*“ und von der „*Art des Unterrichts*“ ab. Sei eine Aufgabe neu und bleibe die entsprechende Instruktion aus, erfolge ein Zurückfallen auf eine bereits erarbeitete Stufe.

So könne ein Kind oder ein erwachsener Anfänger, die gelernt hätten, ihre Dekodierfähigkeiten bei einem vertrauten Text anzuwenden, wieder „*ins Raten zurückfallen*“, wenn zu viele Wörter vorkämen, die entziffert werden müssten und zu viele, deren Bedeutung unbekannt sei. Es nervt, wenn man beim Lesen stecken und das, was man wissen will, verschlossen bleibt.

„Fortschritte“ müssten individuell auf Grund der Stufen beurteilt werden, nicht auf Grund des Klassendurchschnitts.

„Zu leichtes wie zu schweres Lesen“ für eine entsprechende Stufe sei zu vermeiden.

„Unterricht mit zu vielen Arbeitsblättern“, Arbeitsbüchern, Schachteln, Lernspielen würde zuviel Organisation erfordern, die dem Unterricht abginge.

2. Dauerthema: Niedere Einkommen

Kinder aus „Familien mit niedrigen Einkommen“ würden im Lesen den Stand der dritten Klasse wie die andern erreichen. Von der 4. Klasse an aber verschlechtere sich als erstes ihr „Wortwissen“, so dass sie am Ende der 7. Klasse 2 Jahre hinter der Norm lägen.

Als nächstes verschlechterten sich „Worterkennen“ und „Rechtschreibung“ und als drittes das „Lesesinnverständnis“ sowohl bei mündlichem wie bei stillem Lesen. Ihre Stärken lägen im Erfassen des Kontextes, sie hätten aber Schwierigkeiten, wenn bei einzelnen Wörtern grössere Genauigkeit verlangt werde, sowie beim Benennen und Buchstabieren schwieriger, weil unvertrauter Wörter.

Dies stehe der allgemeinen Meinung entgegen, niedrige Ergebnisse in Lesetests seien in erster Linie auf mangelndes Lesesinnverständnis zurückzuführen. An „Schwierigkeiten mit den dem Lesen zu Grunde liegenden Fertigkeiten“ werde nicht gedacht.

3. Wissenserweiterung

Kinder, die bis zur dritten Klasse das einigermaßen fließende Lesen noch nicht erreicht hätten, blieben, weil ab jetzt die „Wissenserweiterung“ in der Regel übers Lesen geschehe, auch wissensmässig zurück, da „mangelhafte Lesefertigkeit“ zusätzlich den Wissenserwerb behindere, weshalb diese Kinder je nach Unterricht auch in diesen Bereichen schlechter würden.⁷⁷

Um sie zu unterstützen, müssten ihr „Wortwissen“, ihr „Faktenwissen“ und ihre „Vorstellungen“ vermehrt erweitert werden. Im mittleren Schulalter zeige das „Wissen der Kinder über Wortbedeutungen“ den stärksten Zusammenhang mit dem Lesesinnverständnis.

4. Phonem – Graphem – Korrespondenz

„Phonem – Graphem – Korrespondenz“ und die grundlegende Fertigkeit zu dekodieren würden für gewöhnlich nicht durch die Lernenden entdeckt. Sie „müssten unterrichtet werden“, und sei es nur, dass auf gestellte Fragen die entsprechenden Antworten erfolgen.

Wenn eine angewendete Instruktion nicht greife, müsse eine andere gewählt werden.

Gleichgültig ob beim Einstieg „analytisch oder synthetisch“ vorgegangen werde, bei beiden Möglichkeiten müsse das „phonologische Prinzip“ erfasst werden.

Frühes Wissen um den „Laut – Buchstaben – Bezug“ helfe einem Kind, die ersten Lesestufen zu bewältigen, so dass es die nächsten Stufen schneller erreiche. Die Strategien der ersten drei Stufen seien „recognition and decoding“, nämlich Wiedererkennen und Entziffern gedruckter sichtbarer Wörter, von denen die Kinder beim Schuleintritt 5000 – 6000, die sie durch Hören und Sprechen erwarben, verfügbar hätten.

Es brauche drei Jahre, bis die Kinder diese Wörter vollumfänglich gedruckt erfassen könnten. Statt darüber zu streiten, welchem Aspekt Priorität zuerkannt werden soll, dem Erfassen des Inhalts und der Botschaft oder dem Erwerb der Fertigkeit, Buchstabenmedien entschlüsseln

⁷⁷ In der amerikanischen Forschung wie in der amerikanischen Praxis wurde ein Durchsacken in der 4. Klasse, eine Verschlechterung der Leseentwicklung festgestellt, wobei man Veränderungen im Lehrplan und im Unterrichtsstoff ausmachte. Weil das Lesen zuvor weniger anspruchsvoll war, erschienen die Schwierigkeiten im Lesen erst beim Einsetzen des Lesens als Werkzeug für neues Lernen. Es zeigte sich auch, dass bei beeinträchtigtem fließendem Lesen, sowohl bei stillem wie lautem Lesen, das Verständnis litt. Das schlechter werden mehrerer Kinder von der 4. Klasse an wurde vermutet im langsameren Erwerb des neuen Wortschatzes, im langsameren Erkennen weniger vertrauter Wörter, im langsameren Lesen. Erst jetzt, bei der Wissenserweiterung, spielte ein anregendes sprachliches Umfeld vermehrt eine entscheidende Rolle, wie die Studien belegten.

zu können, müsse gefragt werden: „Was ist zu einem bestimmten Zeitpunkt die Aufgabe, die gelernt werden muss?“

Oder: „Was schafft Schwierigkeiten, das gedruckte Medium oder die Bedeutung der Botschaft?“

5. Wörter als Ganzes auf Grund ihrer Gestalt

Theorien die davon ausgingen, dass Leseanfänger „Wörter als Ganzes auf Grund ihrer Gestalt“ erkennen würden, seien durch Untersuchungen nicht gestützt worden. Vielmehr habe sich gezeigt, dass sich dieses Worterkennen an Hand einzelner Buchstaben vollziehe⁷⁸.

6. Zusammenwirken von Sprache und Sprechen, Kognition und Lesefertigkeit

Lesen müsse gesehen werden als „Zusammenwirken von Sprache und Sprechen, Kognition und Lesefertigkeit“. Schwierigkeiten könnten im einen oder andern oder in allen vier Bereichen vorkommen. Bezogen auf die Lesestufen habe einmal der eine, einmal der andere Faktor Vorrang.

Die meisten Kinder im Schulalter, auch die mit begrenzter Erstsprache, seien „in Sprache und Denken den Lesefähigkeiten weit voraus“. Deshalb sei es nötig, den Kindern beizubringen, wie sie die gedruckten Wörter, die ihnen vom Sprechen her vertraut sind, erkennen können zum Begreifen und zum Vergnügen.

Für die meisten Kinder böte die Schule das „Lernprogramm“ dafür an.

„Buchstabenkenntnisse“, bevor ein Kind lesen könne, seien ein guter Hinweis für einen besseren Einstieg ins Lesenlernen, ein besserer als der Korrelationskoeffizient zwischen Intelligenzquotient (IQ) und Leseleistung.

Ebenso sage das „Zusammenziehen von Lauten“ zu Wörtern, das „Heraushören“ von gleichen und unterschiedlichen Lauten in gesprochenen Wörtern einen besseren Lesebeginn voraus.

Der IQ scheine einen „geringeren Einfluss“ auf den Leselernerfolg zu haben als Buchstabenkenntnis und/oder phonetisches Wissen.

Ein besseres „phonetisches Wissen“ beeinflusse auch später die Testergebnisse positiv.

Jedenfalls seien schlechte „phonologische Fähigkeiten“ regelmässig bei schlechten Leseleistungen anzutreffen.⁷⁹

7. Fortschritte auf der Oberstufe

Was auf der Unterstufe wirke, nämlich sich beim Üben jeweils nur auf eine Fertigkeit zu beschränken, wirke sich auf der Oberstufe negativ aus. Dort würden grössere Fortschritte bei grösserer „Wahlfreiheit“ und „vermehrten Aktivitäten“ erzielt, denn auf der Oberstufe zeigten sich einzig das lesefreundliche Umfeld mit anregenden Tätigkeiten und einem vielseitigen Leseangebot als ausschlaggebend für Fortschritte im Wortwissen.

Bezüglich des Lesens „metakognitive Prozesse“ zu lehren, scheine erst auf der Oberstufe wirkungsvoll zu sein, wenn der zu lesende Stoff vermehrt eine kritische Analyse verlange, nicht früher.

⁷⁸ SASSENROTH (1991) gibt an, dass Kleinkindern vor allem runde und gerade Schriftformen optisch auffallen.

⁷⁹ Dies bestätigen auch H.JOKEIT und R.SCHAUMANN (2003) „Lesen und Schreiben (k)ein Problem?“ Bad Honnef, Hippocampus, rezensiert im SAL-Bulletin Nr.114, Dez. 2004, wo darauf verwiesen wird, bemerkenswert sei die eindeutige Aussage, „dass allen Menschen mit Dyslexie eine Schwäche in der phonologischen Bewusstheit gemeinsam“ sei. Es geht darum, Laute zu unterscheiden (Lautdiskrimination), „Lautklanggebilde“ in Einzellaute zu unterteilen (segmentieren), Einzellaute wieder zu Wörtern zu verbinden, sich lautklangliche Abfolgen merken zu können (sequenzieren), dies alles in Abhängigkeit vom Behalten und sich Erinnern können von Sprachklang.

8. Häuslicher Einfluss

Das zu Hause sei „*der erste Leselehrer*“ und behalte seine Wichtigkeit während der ganzen Schulzeit, auch wenn die Schule dann einen guten Teil übernehme. Das zu Hause könne aber „*schlechten Schulunterricht nicht kompensieren*“, vor allem nicht auf den höheren Stufen.

9. Aufgabe der Politik

Die politischen Gemeinden würden entscheiden, ob „*genügend Bücher*“ zur Verfügung gestellt, „*Bibliotheken*“ unterstützt, „*Tests und Therapien*“ durchgeführt würden.

10. Leseevaluationen

Leseevaluationen sollten sowohl den „*Stand der Leseentwicklung*“ wie auch das „*Wissen, wozu Lesen gebraucht wird*“, erfassen.

Mit „*geeigneten Tests und fachlicher Unterstützung*“ würden die meisten auf einer ihrer Intelligenz entsprechenden Stufe lesen lernen, jedoch seien „*intelligentere Kinder weniger abhängig von einer Methode*“.

Wenn sich „*Stärken und Schwächen*“ im Lesen zeigten, müsse auch in Rechnung gestellt werden, „*was den Kindern beigebracht wurde und was nicht*“.

Um „*mangelhaftes Lesen zu beurteilen*“, müssten die „*beiden Seiten des Lesens*“ betrachtet werden: Das „*Medium*“, nämlich das Gedruckte, Verschriftete, und die „*Botschaft*“, nämlich die Bedeutung des Gedruckten, Verschrifteten. Kinder mit Leseschwierigkeiten hätten Mühe im einen oder andern Bereich oder in beiden.

11. Die „gute Schule“

Eine „*gute Schule*“ komme dadurch zu Stande, dass „*Schulleiter, Lehrerschaft und zusätzliche Fachpersonen von den Kindern erwarten, dass sie gut lernen und sich gut entwickeln*“, und deren „*Leseprogramm regelmässige und häufige Beurteilung durch Fachleute*“ miteinschliesse⁸⁰.

Es sei wichtig, dass „*auf allen Lesestufen*“, die Lesenden „*versuchen*“ dürften, „*Fehler machen*“ dürften und wieder versuchen dürften, dass sie „*grosszügige und wohlwollende Hilfe*“ bekämen, wenn ihre Anstrengungen fehl schlugen.

„*Studierende auf der letzten Stufe*“ bräuchten die Unterstützung ihrer Mentoren „*ebenso*“ wie Anfänger.

c) Sechs wichtige Punkte einer Leseevaluation.

CHALL et al. (1983)⁸¹ formulieren in ihrem diagnostischen Verfahren, um Lese- und Lehrstrategien beurteilen zu können, sechs Bereiche, die sie für das Lesenkönnen als bedeutend erachten:

Word recognition – Worterkennen. Lautes Lesen von Wörtern mit steigendem Schwierigkeitsgrad.

Phonics – Kenntnis der Graphem – Phonem – Korrespondenz und Nachsprechen mit Steigerung bis zu mehrsilbigen Wörtern.

Spelling – Schreiben von Wörtern mit steigendem Schwierigkeitsgrad.

Oral reading – lautes Lesen von Textstücken mit steigendem Schwierigkeitsgrad unter Beachtung der Lesegenauigkeit und Geläufigkeit, ohne Verständnisfragen.

⁸⁰ CHALL (1983) hält fest, dass die Untersuchungen von ROSWELL & NATCHES (1977) gezeigt hätten, dass, obwohl keine eindeutige Lesemethode erarbeitet werden konnte, ein Vorgehen, das Testen und anschliessendes den Befunden entsprechendes und die individuellen Stärken und Schwächen berücksichtigendes Unterrichten sich als wirkungsvoll erweise.

⁸¹ CHALL et al. (1983) „Diagnostic Assessment of Reading and Teaching Strategies“

Silent reading comprehension – stilles Lesen mit Lesesinnverständnis mittels Fragen beantworten bei steigendem Schwierigkeitsgrad. Damit wird eine unbestimmte Kombination von Fertigkeiten gemessen wie Worterkennen, Wortverständnis.

Word meaning, Vocabulary – Kenntnis von Wortbedeutungen. Wörter mit steigendem Schwierigkeitsgrad werden mündlich angeboten und müssen mündlich erklärt werden, was wiederum Verschiedenes misst wie Wortverständnis, Worterkennen, die Fähigkeit, zuvor nicht gesehene Wörter nachzusprechen.

6. Zusammenfassung

Die Neuroanatomie belegt, dass bei Geburt eines Kindes eine Vielzahl von Zellen der Grosshirnrinde bereit ist, Sinnesinformationen zu verarbeiten, dass aber die neuronalen Verbindungen im Verlauf des Umgangs mit der Aussenwelt und beim Gebrauch der Sinnesorgane erst gebildet werden, eine Entwicklung demnach gegeben ist. Fürs Lesenlernen als Verbindung von Hören und Sehen und weiterer Sinneseindrücke lassen sich demzufolge beschreibbare Funktionsabläufe aufzeigen.

Die Linguistik verweist auf Differenzen zwischen gesprochener und geschriebener Sprache und gibt zu bedenken, dass bei gleichem Inhalt unterschiedliche Sprachen je ihre eigene mehr oder weniger feste Struktur für mündliche wie schriftliche Äusserungen aufweisen, die zunächst beim Sprechen lernen über Hören entdeckt und angewendet wird.

Im medizinischen Bereich ist bekannt, dass bereits minime Beeinträchtigungen in den Sinnesorganen Sprechen- und Lesenlernen erschweren, was unter Umständen durch vermehrte angemessene Anregung ausgeglichen werden kann.

Lesen lernen ist auf Instruktionen angewiesen, folgt jedoch charakterisierbaren Entwicklungsstufen, die einander in ihrer Abfolge bedingen.

B. LEHRMITTELFORSCHUNG

Obwohl gedruckte Lehrmittel als unverzichtbar für einen Unterricht gelten und Lehrmittelproduktion sich ähnlich uferlos erweist wie Erörterungen zum Leseunterricht, scheint Lehrmittelforschung ein junger, noch wenig beachteter Zweig der pädagogischen Forschung zu sein. Kurz vorgestellt wird das Georg - Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung mit seinem vorrangigen Anliegen bezüglich der Lehrmittel zur jüngeren Geschichte Europas (1). In neuester Zeit strebt das Institut für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich eine historische Aufarbeitung der Entwicklung verschiedener Lehrmittel an (2). Für die Erstlesefibel als Lehrmittel wird eine Sonderstellung in Erwägung gezogen (3).

1. Das Georg – Eckert - Institut⁸² für internationale Schulbuchforschung

Den bitteren Erfahrungen des Ersten Weltkrieges 1914 – 1918 zu Folge war der Inhalt der Geschichtsbücher ein erstes Anliegen dieser Schulbuchforschung, dies auf Grund der Erkenntnis, dass gerade bezüglich der Geschichte Schulbücher oft Verzerrungen enthalten, Tatsachen verschweigen oder nur beiläufig erwähnen, das eigene Volk verherrlichen oder andere herabsetzen, nationalistischen Vorurteilen Vorschub leisten oder offen Feindbilder schaffen. Eine breite pädagogisch - wissenschaftliche Bewegung setzte sich in Zusammenarbeit mit Lehrerverbänden einzelner Länder für eine internationale Schulbuchrevision ein, welche mit dem zweiten Weltkrieg 1939 – 1945 wieder zunichte gemacht wurde.

Danach nahm der Braunschweiger Historiker GEORG ECKERT⁸³ von deutscher Seite die Bestrebungen für eine Verbesserung der internationalen Verständigung durch Schulbucharbeit

⁸² Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung, Celler-Strasse 3, D-38114 Braunschweig, Teil der Pädagogischen Hochschule Braunschweig, gesetzlich eine Anstalt des öffentlichen Rechts

und Geschichtsunterricht wieder auf, „um mit der Kompetenz und pädagogischen Erfahrung von internationalen Experten aus Wissenschaft und Schule durch internationale Schulbuchforschung historisch, politisch und geographisch bedeutsame Darstellungen in den Schulbüchern zu vergleichen und Empfehlungen zu ihrer Versachlichung auszuarbeiten“⁸⁴, entsprechende Tagungen durchzuführen und die gewonnenen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Erfahrungen der Öffentlichkeit mittels Veröffentlichungen bekannt zu geben.

Einiges wurde verwirklicht:

1951 „Deutsch-französische Vereinbarung über strittige Fragen europäischer Geschichte“

1976 „Empfehlungen für Schulbücher der Geschichte und Geographie in der Bundesrepublik Deutschland und in der Volksrepublik Polen“

1985 „Deutsch - israelische Schulbuchempfehlungen“⁸⁵

Später wurden Fachwissenschaft und Fachdidaktik in die Schulbuchforschung mit einbezogen sowie die Wirkung von Schulbüchern, der Einsatz von Schulbüchern im Unterricht und ihre Bedeutung im Lernprozess. Schulbuchforschung wurde auch auf Politik und Sozialkunde ausgedehnt⁸⁶.

2. Historische Lehrmittelforschung am Institut für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich

Dass Lehrmittel, gerade die der Geschichte, abhängig sein können von den jeweiligen politischen Strömungen, belegt DANIEL TRÖHLER (2001) für den Kanton Zürich des 19.Jhs in Abschnitt 6 seines Aufsatzes „*Politischer Liberalismus und staatlicher Lehrmittelverlag*“⁸⁷. Demzufolge kommen DANIEL TRÖHLER und FELIX BÜRCHLER (2003)⁸⁸, die sich seit 2003 vorwiegend mit historischer Lehrmittelforschung befassen, zu den Thesen, dass historisch gesehen sich „*Unterschiede zwischen Lehrmitteln bestimmter Fächer*“ zeigen würden, vor allem bei den „*politischen und wissenschaftlichen*“, bei denen der zeitbedingte „*Kontext zu berücksichtigen*“ sei, dass aber

- „*Lehrmittel eine Logik*“ hätten, „*die den Unterricht steuern*“ würde,
- dass sie „*über weite Strecken konstante Inhalte und Methoden*“ aufwiesen,
- dass sie sich „*nur geringfügig oder partiell von Vorgängerwerken oder Konkurrenzprodukten unterscheiden*“ würden, „*einerlei, ob es sich um Nachdrucke oder Werke unter einem andern Titel*“ handle, Schwerpunkte also, die bislang unbeachtet geblieben seien, weil „*eine ausgewiesene historisch - pädagogische Lehrmittelforschung*“ weitgehend „*nur im Rahmen eines ideologiekritischen Forschungsinteresses an Lehrmittelinhalten wie Fremdenfeindlichkeit, Nationalsozialismus, Genderfrage*“⁸⁹ stattgefunden habe.

⁸³ gestorben 1975

⁸⁴ siehe dazu Broschüre von 1996

⁸⁵ zitiert a.a.O.

⁸⁶ Die wissenschaftliche Bibliothek hält für die Schulbuchforschung etwa 47 000 Bände Grundlagen- und Sekundärliteratur und in der Zeitschriftenabteilung 300 laufende Titel bereit. Die Schulbuchbibliothek selbst enthält etwa 130 000 Schulbücher aus 90 Ländern. Dazu zählen

- Lehrbücher der Geschichte, Geographie, Politik, Staatsbürger- bzw. Sozialkunde
- Lesebücher des deutschen Sprachraums
- Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache
- die entsprechenden Lehrerhandbücher
- Schülerarbeitsbücher
- Quellenmaterial
- Lehrpläne und Schulbuchzulassungslisten

Vollständigkeit wird angestrebt.

⁸⁷ In: TRÖHLER DANIEL, OELKERS JÜRGEN (Hrsg.): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19.Jahrhunderts. Zürich, Verlag Pestalozzianum, S. 36 ff: 6. Plädoyer für eine historiographische Alternative.

⁸⁸ Jahresbericht 2003, 6(23): Institut für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich mit DANIEL TRÖHLER und FELIX BÜRCHLER als Leitung.

⁸⁹ a.a.O.

3. Die Erstlesefibel als Lehrmittel

Wird davon ausgegangen, dass, wie unten geschildert, eine „Fibel“ generell in die Grundbegriffe eines Faches einführt, würde dies für eine Erstlesefibel bedeuten, dass jede in die traditionell bestehenden und beim Verschriften verwendeten Buchstaben einführen will und sollte, also in ein Grundwissen, das seit langem keinen wesentlichen Veränderungen unterworfen ist. Allerdings braucht es Kenner und Könnner, die den Lernenden sagen müssen, wie mit diesen optisch erfassbaren Buchstaben umzugehen ist, oder es müssen sich andere Anhaltspunkte finden lassen, die ihnen ein der Konvention entsprechendes Entziffern erlauben. Insofern könnte für eine Erstlesefibel als Lehrmittel eine Sonderstellung beansprucht werden, als ihr Inhalt, die 26 im Alphabet geordneten sichtbaren Buchstaben, mit der von GALLMANN (1985) definierten „*suprasegmentalen Überlagerung der Grossschreibung als graphischem Mittel*“⁹⁰, als unverändert gleichbleibend erscheint, sei dies nun mittels eines einzigen bedruckten Blattes oder verteilt über mehrere Seiten. Sie müssen gleichbleibend in die Kunst des Lesen Könnens einführen, damit diese anschliessend als Mittel zum Lernen eingesetzt werden kann.

4. Zusammenfassung

Es wurde darauf verwiesen, dass sich die Interessen der Lehrmittelforschung in neuster Zeit ausser auf inhaltliche Aspekte wie Fremdenfeindlichkeit, Nationalsozialismus, Genderfrage auch auf Aspekte der Steuerung von Unterricht richten, und dass der Inhalt einer Erstlesefibel als Einführung in ein Grundwissen ein gleichbleibender ist.

⁹⁰ GALLMANN PETER (1985): Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Tübingen, Niemeyer



Schweizer Fibel 1927, Ausgabe B: WIR LERNEN ESEN, von WERNER KILCHHERR
1966: 19. unveränderte Auflage mit Illustrationen von CELESTINO PIATTI. Seite 3

III. Historische Hinführung

Mit „Fibel“ werden gedruckte Werklein bezeichnet, die in die Terminologie und das Grundwissen eines Fachbereiches einführen (A). Mit der knappen Beschreibung des Erscheinungsbildes einiger historischer Erstlesefibeln soll aufgezeigt werden, was jeweils angestrebt wurde (B).

A. EINE FIBEL? WAS IST DAS?

Es sei wiederholt: „Lesen lernen“, was sich in der westlichen Welt auf das Erlernen des Umgangs mit einer als Alphabet festgelegten Zahl von Buchstaben bezieht, die dazu verwendet werden, Gesprochenes und Gedankliches schriftlich sichtbar zu machen, hat eine sehr lange, facettenreiche Geschichte.

Das gemalte, geschnitzte oder gedruckte Blatt oder Werklein, dass diese graphischen Zeichen vermitteln soll, wird gemeinhin als „Fibel“ bezeichnet. Während unter der Lehrerschaft fraglos scheint, dass mit „Fibel“ ein Erstleselehrwerk gemeint ist, wird man ausserhalb mit erstaunten Augen gefragt: Eine Fibel? Was ist das?

Und in der Tat:

Beim Suchen im SIBIL - Katalog 1998 erschienen für den Begriff „*Fibel*“ 245 Titel, als erstes „*die Fibeln von Aventicum*“, womit man nicht etwa zu einem Leseunterricht der Antike gelangte, sondern zu archäologischen Fundorten dieser ein keltisches Gewand zusammenhaltenen Bronzenadeln.

Es folgten u.a. eine „*Fibel der Flora und Fauna*“, eine „*Fibel für rheumatologische Erkrankungen*“, eine „*Fibel zur Einführung in den Computerunterricht*“... Lesefibeln waren zu diesem Zeitpunkt ganze 4 vermerkt.

Diese Erfahrung legt die Vermutung nahe, dass die Bezeichnung „*Fibel*“ wohl generell für ein Werklein benutzt wird, welches in die Grundbegriffe eines bestimmten Fachgebietes einführt, die erst das Begreifen desselben ermöglichen. Diese Grundbegriffe müssen, wie auch immer, gelernt werden, will man in diesem bestimmten Fachbereich erfolgreich sein.

Dieses „Einführen in die Grundbegriffe des Lesens“ hat eine lange Tradition, wie die folgende kleine Auswahl historischer Erstlesefibeln zeigen soll. Dabei werden sofort zwei Aspekte sichtbar, nämlich: das, was sich als gedruckte Seite unvoreingenommen optisch anbietet, gewissermassen das formale Erscheinungsbild und davon klar zu trennen je nachdem Erläuterungen der betreffenden Autoren, wie damit umgegangen werden soll, da diese Neuschöpfer vom bisher Angetroffenen wenig oder gar nicht überzeugt waren.

B. EINE KLEINE AUSWAHL HISTORISCHER ERSTLESEFIBELN ALS BEISPIELE

HUBERT GÖBELS (1988)⁹¹ stellt unter dem Titel „*Zauberformel ABC*“ einen Querschnitt historischer deutschsprachiger Erstlesefibeln und „*ABC – Büchlein*“ aus seiner reichhaltigen Sammlung vor, jeweils beschrieben mit einer Seite erläuterndem Text, gefolgt von ein bis vier Seiten meist farbiger Abbildungen aus dem entsprechenden Büchlein. Aus diesem Bibliophilen Taschenbuch wurden einige Beispiele der letzten fünf Jahrhunderte ausgewählt, bei denen es darum geht, anhand der angebotenen Abbildungen das Dargebotene möglichst detailliert zu beschreiben und aus den Erläuterungen nennenswerte Angaben zu den betreffenden Autoren und zur Entstehung des betreffenden Werkleins zu zitieren. Die Buchstaben werden, wenn sie sich auf das graphische Zeichen beziehen, jeweils zwischen Spitzklammern <> gesetzt.

⁹¹ GÖBELS HUBERT (1988): *Zauberformel ABC*. Die bibliophilen Taschenbücher. Dortmund, Harenberg Edition 230 S.

1. 1490

Als erste Abbildung zeigt GÖBELS (1988) einen Holzschnitt aus GEILER VON KEISERSBERG: *"Ein heylsame lere und predig"* von 1490. Im Zentrum wird ein Bäumchen mit sich verzweigenden Ästen dargestellt, an deren Ende, in Kreisform angeordnet, je eine Frakturminuskul steht. Die Lehrperson links mit dem Buch auf dem linken Knie deutet mit dem rechten Zeigefinger auf zwei Schüler, die mit den Händen in den Ärmeln mit wachen Augen aber geschlossenem Mund dasitzen. Sie sollen zuhören, was gelehrt wird.

2. „Abecedarium“

Auf Seite 10 in GÖBELS (1988) findet sich ein „*Abecedarium*“ abgedruckt, ein Einblattdruck aus der Mitte des 16. Jhs, eine „TABVLAE ABCDARIAE PVERILES“, beginnend mit den lateinischen Majuskeln in alphabetischer Reihenfolge, gefolgt von den Minuskeln in Fraktur und Antiqua. Dann werden die Selbstlaute (VOCALIS QVINQVE), die Doppellaute (DIPHTONGI QVINQVE) und die Mitlaute (CONSONANTES XVII) aufgelistet. Es folgt die „TABVLA SYLLABARUM“ mit Frakturminuskeln. Die erste Kolonne beginnt mit , mit <l> oder <r> daneben, um Konsonantenverbindungen realisieren zu können, darunter <p> in Verbindung mit <h> <l> <n> <r> <s> oder <t> möglich, <c> mit <h> <l> <n> <r>; <k> mit <l> <n> <r>; <qu>; <g> mit <l> <n> <r>; <ch> mit <l> <r>; <i>; <d> mit <r>; <t> mit <h> <l> <r>; <f> mit <l> <r>; <ph> mit <l> <r>; <v>; <h>; <l>; <m> mit <n>; <n>; <r> mit <h>; <s> mit <c> <ch> <cr> <p> <r> <t> <th> <tr>; <z>; <x>. In der mittleren Kolonne stehen die Vokale und Diphthonge untereinander und in der 3. Kolonne diejenigen Konsonanten, die im Lateinischen und Deutschen eine Silbe abschliessen können, nämlich , auch in Verbindung mit <s>; <p> mit <s>; <c>; <g>; <d>; <t>; <f>; <h>; <l> mit <s> <x>; <m> mit <s>; <n> mit <s> <t> <x>; <r> mit <s> <bs> <ps>; <s> mit <t>; <z>; <x>. So können Verbindungen aus zwei und mehr Buchstaben geübt werden, indem horizontal in der üblichen Leserichtung von links nach rechts Buchstaben lesend von der ersten Kolonne zur zweiten und abschliessend zur dritten zu Silben verbunden werden, was eine systematische lückenlose Übungstabelle entsteht lässt. Als krönender Abschluss folgt die „ORATIO DOMINICA“, das „Vater unser“ lateinisch, aber in Fraktur, ein Text, der dadurch „leicht“ zu lesen ist, weil vorausgesetzt werden kann, dass er von den Lesenden bereits auswendig gewusst wird, mit Silbenlücken und Schrägstrichen, die die Wortgrenzen markieren.

3. 1534: ICKELSAMER, GRÜSSBEUTEL, GUTKNECHT

Seite 12 (GÖBELS (1988)) zeigt das Titelblatt zu VALENTINUS ICKELSAMERS *"Die rechte weis auff's kuerzist lesen zu lernen Marpurg 1534"*.

Wichtig zu wissen sei, „wie man aber die buchstaben recht nennen sol /“ und dies „ist nicht bey vilen im brauch / unnd wissens auch viel nicht / ... Ich halts aber fuer ein seer nuetz ding / wen diese kunst wider zu jrem rechten brauch keme / unnd allen bekannt wuerde“. „Aber also gehet es mit dem lesen vnd den buchstaben zu / das man ein wort inn der rede absetzen mus in seine teile“ und ein Schüler müsse schon ein „ungeschickter kopff“ sein, wenn er das Lesen auf diese Art nicht begreife.

Es geht also darum, die Buchstaben statt mit ihrer alphabetischen Bezeichnung, dem Buchstabieren, zu nennen, sie mit dem ihnen entsprechenden Laut zu äussern. ICKELSAMER hat dieses Verfahren, das auch als „*Lautieren*“ bezeichnet wird, beschrieben.

Seite 13 folgt eine Textseite aus JACOB GRÜSSBEUTELS *„Eyn Besonder fast nützlich sty-men, büchlein mit figuren, Augsburg 1534“*. Neben der umrandeten Vignette in der oberen Mitte, auf der eine Tochter, Magd oder Bäuerin mit einem Stock die Hühnerschar mit <sch> nach links treibt, ist links die Kolonne der Silben <scha> <sche> <schi> <scho> <schu> zu sehen und rechts entsprechend die Umkehrung <asch> <esch> <isch> <osch> <usch>, darunter rechts ähnlich dem „*Abecedarium*“-Prinzip <sch> vor der Vokalkolonne, dahinter <tz>

so dass die Silben <schatz> <schetz> <schitz> <schotz> <schutz> gelesen werden können, entsprechend auch <sch> – Klammer – Vokale – <cht>. Daneben stehen als Kolonne 5 Berufe mit <Sch> als Anlaut und weitere fünf Nomen: <Schweytzer> <Schlemmer> <Schwester> <Schwerdt> <Scherer>, alles in Fraktur.

Auf den Seiten 27 – 29 in GÖBELS (1988) sind Titelblatt und zwei Seiten der „*Teütschen/kinder Tafel*“ zu sehen, die von JOBST (JODOKUS) GUTKNECHT gedruckt wurde, der in Nürnberg 1511 - 1540 tätig war und neben anderen Werken viele Volksbücher und namentlich Volkslieder druckte. Sie zählt zusammen mit den beiden vorgenannten und der „*Leyenschul*“ von 1533 von PETER JORDAN zu den frühesten ABC-Büchern. Der Untertitel in Fraktur lautet: „*Anfang des Christenlichen Glaubens vnd Teütscher sprach/wie sie die jungen kinder in den teütschen schuolen lernen sollen*“. Der Beginn lautet: „*Anfang aller sprach sind die buochstab*“. Darunter stehen Majuskel- und Minuskelalphabet in Fraktur mit der Erklärung: „*Für y liss nit oi/sunder i*“. Gesondert aufgeführt werden die im Alphabet vorkommenden fünf Vokale „*a e i o u*“ als Minuskeln. „*Nach den buochstaben folgen die sylben*“. Es sind einzeilige Sätze mit je fünf einsilbigen Wörtern: „*Auff/Gott/hoff/vnd/traw// Auss/dem/Land/bin/ich// Ein/man/ist/kain/man// Als/mir/zu/spricht/Gott// Bald/kum/es/ist/zeyt*“. Später stehen das Glaubensbekenntnis und das „*Vater unser*“ und weitere Texte religiösen Inhalts zum Lesen bereit.

4. 1658 COMENIUS

Die wohl berühmteste Fibel ist der von JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670) verfasste und 1658 in Nürnberg von Michael Endter, dem „*angesehenen und erfahrenen Verleger illustrierter Bücher*“ gedruckte „*Orbis sensualium pictus*“⁹² im Format 10x16,5 cm mit 287 Seiten und einem „*Index verborum*“ (S.30 - 33). Nürnberg wies zu dieser Zeit weltbekannte Druckereien und erfahrene Formschneider auf, hier PAULUS CREUTZBERGER⁹³. Verfasst war das umfangreiche Büchlein in lateinisch, übersetzt wurde es von SIEGMUND VON BIRKEN (1626 – 1681), einem „*Mitglied des Pegnesischen Blumenordens, Prinzenerzieher am Braunschweiger Herzogshof in Wolfenbüttel, und Poeta laureatus, mit in Anspruchnahme des Nürnberger Pastors und Stadtbibliothekars JOHANN MICHAEL DILHERR, ohne dass sich Verfasser und Übersetzer miteinander verständigt hätten*“⁹⁴.

In der am 14.10.1658 erlassenen Magdeburgischen Schulordnung wurde der „*Orbis sensualium pictus*“ zum Gebrauch vorgeschrieben und auch die von Herzog Gustav Adolf von Mecklenburg 1662 erlassene Güstow'sche Schulordnung verfügte, dass „*des Comenii Orbis sensualium pictus füglich gebraucht werde*“⁹⁵, dies nahezu 250 Jahre lang.

In COMENIUS' „*Didactica magna*“, so HÖFENER (1978), finde sich ein detaillierter Plan für ein bebildertes Anschauungsbuch für Kinder, denn „*ein Bilderbuch, das man den Kindern selbst in die Hände gäbe, würde die Übungen dieser Mutterschule fördern. Weil in diesem Alter nämlich hauptsächlich die Sinne zur Aufnahme aller auf sie wirkenden Eindrücke geübt werden müssen, der Gesichtssinn unter ihnen aber der wichtigste ist, wäre es gut, man würde ihm die Hauptgegenstände aus Naturkunde, Optik, Astronomie, Geometrie usw. in der Rei-*

⁹² JOH. AMOS COMENII, ORBIS SENSUALIUM PICTUS. *Hoc est, Omnium fundamentalium in Mundo Rerum & in Vitâ Actionum Pictura & Nomenclatura. Die sichtbare Welt/ das ist/ Aller vornemsten Welt=Dinge und Lebens-Verrichtungen Vorbildung und Benahmung. Nachdruck 1978. Die bibliophilen Taschenbücher, Harenberg Kommunikation. Dortmund.*

⁹³ KURT PILZ (1967): Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Beiträge zur Geschichte und Kultur der Stadt Nürnberg, Bd.14, Nürnberg. Er hat für den Zeitraum von 1658 – 1964 genau 244 Ausgaben des Orbis pictus verzeichnet. Zitiert a.a.O.

⁹⁴ HÖFENER HEINER: Nachwort in: JOHANN AMOS COMENIUS: Orbis sensualium pictus. Nürnberg, 1658. A.a.O. Seiten 1 - 15

⁹⁵ a.a.O.

henfolge, die wir bezeichnet haben, darbieten. Hier können Berg und Tal, Baum und Vogel, Fisch, Pferd, Rind, Schaf und Mensch von verschiedenem Alter und Wuchs abgebildet werden. Ebenso Licht und Dunkelheit. Der Himmel mit Sonne, Mond, Sternen und Wolken, die Grundfarben; auch die häuslichen und handwerklichen Geräte ... ferner die Stände ... und zwar soll immer darüber geschrieben werden, was die Abbildung jeweils darstellt⁹⁶.

Dringlich wurde für COMENIUS die Schaffung des „*Büchleins*“, da er in der von ihm errichteten Lateinschule in Šárospatak 1650 mit seinen bisherigen Lateinbüchern, dem „*Vestibulum*“ und der „*Janua linguarum*“ den gewünschten Erfolg verfehlt habe.

Als Vorläufer des „*Orbis pictus*“ könne die „*Christliche gottselige Bilderschule*“ des Magisters SIGISMUND EVENIUS 1636 „für Kinder von 3 bis 5 Jahren“ bezeichnet werden. Dieser fand für gut, „das alte Passionalbüchlein zu den Bethbüchlein zu thun, allermeist umb der Kinder und Einfältigen willen, welche durch Bildniss und Gleichniss besser bewegt werden, die göttliche Geschichte zu behalten, denn durch blosses Wort oder Lehre; wie S. Marcus bezeuget, dass auch Christus umb der Einfältigen willen eitel Gleichnisse fuer ihnen gepredigt habe“⁹⁷, - also wieder weg vom reformatorischen Bildersturm -, und er rechtfertigt sich mit GREGOR DEM GROSSEN als Autorität, was denen, die lesen könnten, die Schrift nütze, „das nutzt den Leyen das Gemaelde / dann in demselbigen sehen die Vnwissenden / was jhnen zu Thun“⁹⁸.

Als zweites Vorbild wird das Kinderbuch und „*Lesebüchlein*“ des Magisters JOHANNES SAUBERT d.Ä. 1639 in Erwägung gezogen, aus der heiligen Schrift „formiert“. Die bildlichen Darstellungen werden folgendermassen begründet: „Erstlich/alldiweil die kleinen Kinder vnter dem Lesen [durch das Bild BMG] die Sach selbst ergreifen./ Fürs ander/weil sie die beygefügte Figuren jhnen steiff in das Gedächtnüss bilden. Drittens / weil Gottselige Lehrmeister hiebey Anlass haben / einem Kind / da es einen Text durchgelesen / in der Figur die abgebildete Historiam zu zeigen vnd zu sagen“⁹⁹.

Lateinisch und Deutsch stehen im *Orbis pictus* nebeneinander. Nach der „*PRAEFATIO*“, dem „*Vortrag*“, einer Beschreibung und Erklärung, wie vorgegangen werden soll, folgt der einleitende Dialog, die „*Invitatio*“ – „*Einleitung*“, zwischen einem mit einem Holzschnitt abgebildeten Knaben und einem Lehrer, der auf dessen Fragen verspricht: „*Ich will Dich führen durch alle Dinge, ich will dir zeigen alles, ich will dir benennen alles*“. Auf den nächsten beiden Seiten folgt das Alphabet mit links meist einem Tierbildchen, daneben ein Sätzchen in Lateinisch und Deutsch, wie dieses Tier sich äussert, was mit Buchstabenumschreibung als zu lautieren angegeben ist. Danach folgt ein senkrechter Strich, hinter dem die lateinischen Druckbuchstaben als Majuskel und Minuskel stehen. Als erstes wird Bezug genommen auf „*Cornix cornicatur. die Krähe krechzet. à à / Aa*“, weitere zwei Beispiele „*Infans éjulat. das Kind wemeret. é é é/ Ee*“ und „*Ursus murmurat. der Beer brummet. Mum mum/ Mm*“. Zuletzt steht „*Tabanus dicit. die Bremse summet. ds ds/ Zz*“.

Trotz des Versuchs einer quasi phonetischen Umschrift kommt man beim Unterrichten nicht darum herum, die Laute, für welche die Buchstaben stehen, vorzusprechen. Da danach mit Wörtern und Sätzchen gearbeitet wird, werden graphische Mittel eingesetzt wie Kursivdruck für die lateinischen und Fettdruck für die deutschen Nomen. Die folgenden Doppelseiten werden jeweils einem Thema gewidmet, das links mit einem Holzschnitt mit entsprechender Bezeichnung für die Nomen dargestellt und darunter und daneben beschrieben wird. Das erste ist „*DEUS – GOTT*“, das zweite „*Mundus. – Die Welt. Coelum 1 habet Ignem, Stellas. Der*

⁹⁶ a.a.O.

⁹⁷ a.a.O.

⁹⁸ a.a.O.

⁹⁹ a.a.O.

Himmel 1 hat das **Feuer** / die **Sternen**. *Nubes* 2 pendent in *Aëre*. Die **Wolken** 2 hängen in der **Lufft**“ usw..

5. 1700

Etwa um 1700 erscheint, auch in Nürnberg, der „*Neu erfundene Lust - Weg*“ von JOHANN LUDWIG WEIGEL, „*Kunsthändler*“ und Kupferstecher, in wunderschön verschnörkelter, wie Handschrift wirkender Fraktur. Dieser „*Lust - Weg*“ soll „*Zu allerley schönen Künsten und Wissenschaften*“ führen und „*bestehet in einer besonderen Erfindung, wie die Zarte Jugend durch beyhilffe gewisser dazu bequemen Bildern, gantz spielende den ersten Hauptgrund des Abc und buchstabierens erlernen, und selbige dardurch fast ohne Lehrmeister in gar kurtzer Zeit zum völligen Teutsch- und Lateinischen lesen und schreiben perfectio- niert werden können. Wegen verhoffenden sonderbaren Nutzens der Jugend vorgestellt*“. (GÖBELS (1988) S.34 - 37)

Der erste Teil des Buches dient zum Erlernen der Buchstaben zu den entsprechenden Lauten. Zum Minuskel - w in Fraktur auf der abgebildeten Seite 27 mit zwei nackten Kindern in der Darstellung, von denen das eine nach links schaut, sich auf einem Bock abstützt und vom zweiten mit einer Rute auf den Hintern geschlagen wird, steht als Erläuterung: „*Bey diesem sagt man den Kindern vor: ‚Dieses Kindlein hat nichts gelernt. Darumb wird es mit Ruthen gehauen und schreyet weh‘. hier muss man gleich auff das w deuten [das vor dem schreienden Mund steht BMG], und dem Kind sagen: ‚hier sihe diess heisset w‘. Nach diesem wann das Kind dem Buchstaben wohl betrachtet, fragt man nochmahl: ‚wo ist ein w‘. Wann es darauf deutet, soll man nochmahl fragen: Wie derselbe Buchstabe heisse*“.

Der zweite Teil bietet jeweils die bildliche Darstellung eines Nomens und das zu lesende Wort gleichzeitig in Lateinisch in entsprechender Schrift, in Deutsch in Fraktur - Minuskeln und in deutscher Kurrentschrift, ebenfalls mit kleinem Wortanfang, also etwa <lepus>, <has>, <has> neben dem Bildchen.

Im dritten Teil soll die Kenntnis der Majuskeln in lateinischer Schrift, deutscher Kurrent und Fraktur erworben und der Umgang mit der „*Buchstabenkunst*“ insgesamt gefördert werden.

6. 1738

Ein Fibel - Buch von 1738 zeigt in alphabetischer Reihenfolge Fibel - Reime, als ersten „*Der Affe sagt zu allem Ja, Sein ganzes Wissen ist das A.*“, darüber die entsprechende bildliche Darstellung mit einer schriftlichen Erläuterung: „*Ein sitzender Affe zeigt auf eine Tafel.*“ Eine Steintafel ist dargestellt, auf der Majuskel- und Minuskel - A stehen, in Fraktur und Antiqua. Es folgen „*Ein Bäcker, welcher Brod aus dem Ofen zieht*“ mit dem Zweizeiler „*Lass dich die Wissenschaften laben: So wirst du Brod im Alter haben*“ und für C c: „*Einige Engel, und ein Feld, wo Hirten hüten*“ als Erklärung zum Bild, darunter „*Dein Herz sey engelrein, und üb' im Guten sich: So lieben Gott und Menschen Dich*“, wobei hier die Verwechslung von C und G nahe liegt. (GÖBELS (1988) S.16).

7. Ausgehendes 18.Jh.

Mit dem ausgehenden 18.Jh. zeigt sich die Bestrebung, das Lesen lehren zu methodisieren, um es den Lernenden leichter zu machen, und dabei scheiden sich die Geister, denn einmal wird der eine, dann der andere oder ein dritter Aspekt des Lesen Lernens als Ausschlag gebend für den Erfolg beim Lernenden betont, begründet mit dem Erfolg, den die jeweiligen Autoren damit hatten. Autorinnen scheinen keine vorzukommen.

a) 1784: JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724 – 1790)

1784 machte JOHANN BERNHARD BASEDOW (1724 – 1790) mit seinem „*Neuen Werkzeug zum Lesenlehren*“ den Vorschlag, den Kindern die Buchstabiermethode zu „*versüßsen*“ und zu dem Zweck „*sämtliche Buchstaben von einem Schulbäcker backen und von den Kin-*

dern essen zu lassen“ und versicherte: „Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben - Essens“. Dieser Plan blieb bedrucktes Papier. (GÖBELS (1988) S.54)

Hingegen berichtet GÖBELS auf Seite 8 aus dem Anhang zu den Kinderliedern „Des Knaben Wunderhorn“ Band 3: „Die Bretzel heisst Pretiolum, ein Preislein für Kinder, die in der Schul nit sind stumm und dumm gleichwie die Rinder. Sie hat in sich auch die Figur von den Buchstaben allen. Beiss hier, beiss dort auf rechter Spur, gelt das wird dir gefallen. Die Bretzel ist ein liebes Buch, du wirst's bald ausstudieren, du kennst's von weitem am Geruch und wirst's drum nit verlieren“¹⁰⁰

b) 1784: KARL FRIEDRICH SPLITTEGAR (1753-1802)

Nach GÖBELS (1988) S.38 – 41 war der ungenannte Herausgeber des „Deutschen Lesebuchs für die ersten Anfänger“, Berlin und Stralsund, bei Gottlieb August Lange 1784, KARL FRIEDRICH SPLITTEGAR (1753-1802), nach 1776 Leiter einer höheren Knabenschule in Berlin, der ein „Neues Bilder - ABC. Eine Anleitung zum Lesen, desgleichen es bisher noch nicht gab“ schrieb und ein „Verbessertes ABC-Spiel“ erarbeitete.

Obwohl an die „ersten Anfänger“ gerichtet, finde sich „Lesestoff“ für alle Jahrgänge der sich formierenden Elementar- (Volks-) Schule. Zu den „Les=ü=bun=gen“ sind unter „I. Ei=ni=ge Spie=le“ beschrieben wie „I. Das Kind ist“. Erklärt wird: „Karl und Jul=chen nen=nen ab=wech=selnd ei=ne Tu=gend nach der Fol=ge der Buch=sta=ben. Karl spricht: Das Kind ist in **a**. Julchen fragt: Wie ist es? Karl ant=wor=tet: **Ar=beit=sam**. Nun spricht Julchen: Das Kind ist in **b**. Karl fragt: Wie ist es? Jul=chen ant=wor=tet: **Be=hut=sam**. Karl fährt fort: ...“ usw. Hier wird als grafisches Mittel zur optischen Differenzierung die Typengrösse eingesetzt und konsequent die Silbentrennung dargestellt.

Auf Seite 23 folgen „Sprich=wör=ter und Denk=sprü=che nach der Fol=ge der Buch=sta=ben.“ Sie sind alphabetisch geordnet, so „An Got=tes Se=gen ist al=les ge=le=gen. Bor=gen macht Sor=gen. Der Mensch denkt, GOTT lenkt. Ei=le mit Wei=le“ usw..

Die 16 Gedichte, „Lieder“ genannt, sollen gemäss „philanthropischem Verständnis Anregung zu einem tugendhaften Leben“ geben. „Dem Sachstoff, ‚Eine Beschreibung des Menschen‘, schliessen sich ‚Lehrreiche Erzählungen‘ in Prosa und Versen an“ und „den Schluss machen in Kapitel X ‚einige Briefe‘ als Muster, in Kapitel XI ‚Die Lateinischen Buchstaben‘“ und am Schluss „Die Zahlen und Ziffern“.

c) 1785: Französisches ABC und Lesebuch

1785 wird mit dem „Französischen ABC und Lesebuch für die ersten Anfänger auf eine leichte Art in Kupfern sinnlich vorgestellt“, gedruckt „bei A. G. Schneider und Weigel Nürnberg“, „Vom Nutzen der französischen Sprache“ argumentiert. „Wer französisch kann, der kommt fast noch einmal so gut fort in der Welt, als der es nicht kann“. Zielgruppe sind die 6 - 7 Jährigen, sowie Lehrer u. Lehrlinge. Nach den Vokalen und Konsonanten folgen zwei- bis dreisilbige Wörter, das 1x1, arabische und römische Ziffern, Entscheidungsfragen, Gebete und „Histoires morales pour les Enfants“ (GÖBELS (1988) S.42 – 45).

¹⁰⁰ ARMIN ACHIM VON, BRENTANO CLEMENS: Des Knaben Wunderhorn. Alte deutsche Lieder. Dritter Band. Meersburg. Nachdruck 1928

Die Bretzel gelte als Symbol des Lebens, möglicherweise keltischen Ursprungs, „weil sie ihre Form aus sich gewinnt und in sich zurückführt“. Die Bretzel symbolisiere „ein zweifaches Geheimnis: Das Geheimnis des Lebens und das ABC als Geheimnis, welches hilft, wenn man seine Zauberformel findet, das Leben zu leben!“ a.a.O.

d) 1787: CHRISTIAN FELIX WEISSE (1726-1804)

Was mit dem „*Abecedarium*“ auf einem Blatt zusammengefasst war, wird von CHRISTIAN FELIX WEISSE (1726-1804) in seinem „*Neuen A, B, C, Buch, nebst einigen kleinen Uebungen und Unterhaltungen für Kinder, Leipzig by Siegfried Lebrecht Crusius, 1787*“ mit ausführlichen Erläuterungen auf 125 Seiten erweitert, Format 10x17,5cm, als Beispiel „Seite 16, §. 4. *Von den Vocalen oder Selbstlautern. Vocale sind solche Buchstaben, welche man ohne Hülfe eines andern Buchstaben aussprechen kann. Man theilet sie in einfache und doppelte. Der einfachen zählet man gemeiniglich nur fünf: a.e.i.o.u. wozu noch, in den fremden Wörtern, und am Ende der deutschen Wörter, das y kömmt. Aber man muss auch hieher rechnen das ä.ö.ü. (welche zu Anfange eines Satzes oder Hauptwortes Ae.Oe.Ue. geschrieben werden:) denn diese drey sind wirklich einfache Töne, obgleich ihre Zeichen zusammen gesetzt sind.*

Doppelte Vocale, oder Doppellauter sind solche, wo zwey einfache Vocale zusammen ausgesprochen werden. die gebräuchlichsten sind ai. oder ay.au.äu.ei.oder ey.eu. Beyspiele davon sind: Kaiser, May, Haut, Häute, Scheitel, Eyer, Leute. Zuweilen werden die einfachen Vocale doppelt gesetzt; aber alsdann bedeuten sie nichts mehr, als ein langer von eben derselben Art“.

Wie GÖBELS (1988) S.46 – 49 berichtet, war WEISSE nach 1761 Kreissteuereinnnehmer in Leipzig. Er sei durch BASEDOW angeregt worden, diesem bei der Arbeit an einem Lesebuch behilflich zu sein, schuf dann bei den ersten Versuchen von ihm und seiner Frau, seine Tochter und seinen Sohn lesen zu lehren, aus dem Bedürfnis nach einer besseren Fibel und aus „*Mangel eines Büchelgens, worin man sie zuerst lesen liesse*“, seine eigene Fibel, die sieben Auflagen erlebte. Als Texte verwendete er u.a. auch Fabeln

e) 1791: JOSEPH NOWAK

Obschon auf den ersten gedruckten Seiten das bereits Bekannte steht, z.B. „§.45 *asch esch isch osch wasch. lösch. fisch. frosch. scha sche schie scho schu schatz. schön. schütz. schock. schutz. schaa=le. schen=ken. schü=ler. schu=le.*“ (siehe 1534 GRÜSSBEUTEL), behauptet JOSEPH NOWAK, „*Lehrer an der k. k. normalmässigen Hauptschule in Troppau, Mähren*“, mit seinem „*Praktischen ABC oder Namenbüchlein, das ist: Anleitung auf die leichteste und angenehmste Art lesen zu lernen samt der Erläuterung des in den kais. kön. österreichischen Staaten üblichen Namenbüchleins*“, 1791 in Brunn gedruckt und „zu finden bei Joseph Georg Trassler Buchdrucker, Buch- und Kunsthändler“, mit seinem Buch „auf die am 21.11.1785 erlassene allerhöchste Verordnung“ alle Gegenstände, auch das Lesen, „die Tabellen von Erkenntniss der Buchstaben, vom Buchstabiren und Lesen nach sokratischer Art, vernünftiger als zuvor zu lehren und bei den kleinen Kindern nicht mehr die Buchstabenmethode und die Klammern zu gebrauchen, ihr Gedächtniss nicht mit Wörtern, die ihnen später erst erklärt“ werden sollten, anzufüllen, sondern ihnen alles zuerst zu erklären, was sie im Gedächtnis zu behalten hätten (GÖBELS (1988) S.50 – 53).

f) 1796: CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN (1744-1811)

CHRISTIAN GOTTHILF SALZMANN (1744-1811), der 1796 „*Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder*“ und 1806 das „*Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher*“ herausgab, bezeichnet seine Fibel als „*Conrad Kiefers ABC und Lesebüchlein oder Anweisung auf die natürliche Art das Lesen zu erlernen Ulm 1799 in der wohlerschen Buchhandlung*“ und fügt ihr zwei Faltafeln je 36x20cm bei mit 240 Buchstaben je in Fraktur und Antiqua, zum Ausschneiden, auf Pappe kleben, „in Kästchen legen“, um damit zu hantieren. „*Das aktive Lesenlernen*“ wird in der Vorrede eingehend erklärt. Auf Illustrationen verzichtet er. Dadurch werde „*die Aufmerksamkeit der Kinder von den Wörtern abgezogen, und auf die Bilder gelenkt*“.

Seite VI im „Vorbericht“ wird mit 6) eine weitere Variante vorgestellt: „Mit diesen Uebungen zugleich, aber womöglich in einer andern Stunde des Tages, nimmt man folgende Uebung vor. Man nimmt zu den Leseschülern noch ein anderes Kind, das bereits lesen kann. Um recht deutlich zu seyn, will ich jedem dieser Kinder einen Namen geben. Das Kind, das bereits lesen kann, heisse Fritz, die übrigen Franz, Karl, Christian. Man lässt sie sich in eine Reihe stellen, und sagt die Buchstaben¹⁰¹ eines einsylbigen Worts her, das Fritz aussprechen muss; dann sage man auf eben diese Art zu jedem der übrigen Kinder die Buchstaben eines Worts her, das aus eben diesen Buchstaben, mit Ausnahme eines einzigen, besteht, und lasse es dasselbe aussprechen. Z.E.

Fritz.	l,a,u,s	Laus
Franz.	m,a,u,s	Maus
Karl	h,a,u,s	Haus
Christ.	r,a,u,s	raus
Fritz.	a,ch,s	Achs
Franz.	w,a,ch,s	Wachs
Karl.	l,a,ch,s	Lachs
Christ.	d,a,ch,s	Dachs

Kann einer der Leseschüler ein Wort nicht aussprechen: so spricht es, an seiner Statt, Fritz aus.

Man werde nicht verdrüsslich, wenn es mit dieser Uebung in den ersten drey Tagen nicht recht gehen will; in der folgenden Woche geht es gewiss gut. Dabey gebe ich noch folgenden Rath. Man künstele nicht! Man gebe schlechterdings gar keine Regeln, das Kind versteht sie nicht“ (GÖBELS (1988) S.54 – 57), eine Übung also, die ebenfalls dem Lautieren entspricht.

8. Das 19.Jh.

a) Abc-Lied

Im „Kinder-Gärtlein, ein Buch für Mütter zur ersten Beschäftigung der Phantasie der Kinder, zugleich auch als erstes unterhaltendes Lesebuch“ von HEINRICH WEIKERT, 1841 Hanau, ist das heute noch gesungene Abc-Lied „Der ABC-Schütz“¹⁰² zu finden, allerdings mit dem Schluss „...z, o weh, kann ja nicht lernen das A B C“, der in späteren Jahren positiv umgedeutet wurde. (GÖBELS (1988) S.20)

b) 1836: FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW

FRIEDRICH EBERHARD VON ROCHOW, märkischer Adeliger, initiierte mit seinem „Der Kinderfreund. Ein Elementarbüchlein, nach den besten Hilfsmitteln abgefasst. Gütersloh 1836 Gedruckt und verlegt von Carl Bertelsmann“ ein erstes Volkslesebuch, welches 8-10 Nachdrucke in Deutschland erlebt habe, das „vom rechtmässigen Verleger über hunderttau-

¹⁰¹ Es wurde angenommen, dass es sich dabei um Lautieren, nicht um Buchstabieren handelt, was mit der Bezeichnung „Buchstaben“ keinesfalls sicher gestellt ist.

¹⁰² Dazu folgt GÖBELS S.154 in seinen Erläuterungen dem Lexikon der Pädagogik von OTTO WILLMANN und ERNST M. ROLOFF, Freiburg 1913-1917: „Abschütz“ als heute noch übliche scherzhafte Benennung für Schulanfänger finde sich fixiert in „Der Deutschen Sprache Stammbaum u. Fortwachs, Nürnberg 1691“ und verdanke den Bacchanten ihre Entstehung. Diese „fahrenden Schüler“ des 15.-17.Jhs, die Unterhalt und Unterricht suchend umherschweiften, „führten regelmässig kleine Knaben mit sich, vorgeblich, um sie zu unterrichten oder in guten Stadtschulen unterzubringen, in Wahrheit aber, um sich durch deren Singen, Betteln u Stehlen erhalten zu lassen“. Man hiess sie „Gänse schiessen“, d.h. diese mit Steinwürfen flügellahm zu machen. Eine andere Auffassung laut Lexikon bezeuge, dass „das Stehlen der Armen im Gegensatz zum gemeinen Diebstahl ‚schiessen‘ genannt wurde und so die jüngeren Schüler im 15./16.Jh durchweg als ‚Schützen‘ bezeichnet wurden“.

sendmal in 4 Ausgaben debitiert ist¹⁰³, und ins Französische, Schwedische, Dänische, Polnische, Illyrische¹⁰⁴ und Malabrische¹⁰⁵ übersetzt wurde.

In seiner Wörter - Sammlungen folgt ROCHOW der „Wortbildungslehre von GRASSMANN, Berlin bei Reimer“, als Beispiel Seite 16, die mit Wörtern von zwei bis drei Buchstaben in der Abfolge VC, CV, VVC, CVV, VCC¹⁰⁶ beginnt: „*LXIV in im um an am ich es - zu du da er ja je - ein neu scheu bei lau sei aus auf auch euch sie die ihm ihn ihr*“.

Es folgen CVC - Einheiten mit lang gesprochenem Vokal, einschliesslich Doppelvokal: „*LXV war was wer wir wen wem der dir das mir für vor nur schön hob hoch schon schob hab gar gab hat mag nag zog sog sag leg lag rag wag süß böß mass bog - nein rein mein sein kein dein sein weil steil geil reif steif seit weit seid reich weich feig heiss weiss leis neun heut beut keusch laut taub lausch tauf saug vier hier schier rief tief lief schieb schieb gieb lieb liess mied schiel viel baar leer scheel roh rauh zeih zäh jäh roth*“.

Bei LXVI werden Wörtchen mit kurz gesprochenem Vokal meist in der Abfolge CVCC angeboten, zu denen sich „nun“ verirrt hat. Gegen Ende werden, wie in der nachfolgenden Nummer LXVII, Wörtchen mit lang, dann kurz gesprochenem Vokal bereits gemischt:

„*dich mich sich wich doch noch roch bis rasch hast mach von weg miss nun fest fast - will still wenn denn wann dann kann nett fett toll voll hell ritt satt statt matt nimm stumm dumm komm kick keck muss nass lass dass dürr soll wen wenn den denn*

LXVII war will roth tief dürr sich mir toll schieb muss“. (GÖBELS (1988) S.58 - 61)

c) 1850: „Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese-Unterricht“

1878 erschien in Berlin im Verlag von „Rudolf Gaertner. Mohren-Strasse 13/14“ die siebenundfünfzigste Auflage der 1850 von ADOLF BÖHME, „ord. Lehrer a.d. Königl. Lehrerinnen - Seminar u.a.d. Augusta - Schule zu Berlin“ seiner „Lese - Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Lese - Unterricht“. Sie bringt wie der „Neu erfundene Lustweg“ um 1700 pro Buchstaben ein bildlich dargestelltes Nomen mit dem in deutscher Kurrentschrift, französischer Schreibrift und Fraktur geschriebenen, mit einer Minuskel beginnenden Wort. (GÖBELS (1988) S.66 – 69)

d) 1852: Dr. JOHANN BUMÜLLER und Dr. IGNAZ SCHUSTER

Dr. JOHANN BUMÜLLER, 1811 in Scheklingen bei Ulm geboren, Seminarlehrer in der Schweiz, Schulinspektor im Bezirk Gottlieben, und Dr. IGNAZ SCHUSTER, 1813 geboren in Ellwangen, Pfarrer in Ailingen bei Friedrichshafen, gestorben 1896 geben miteinander ab 1852 Lesebücher für [katholische BMG] Volksschulen heraus, auch das für die „Erste Abteilung. Erstes Schuljahr. Mit vielen Abbildungen. Freiburg im Breisgau. Herder'sche Verlagsbuchhandlung“. 1870 erschien die „zweiundvierzigste Auflage“.

Als Novum beginnt sie mit Vorübungen zum Schreiben der deutschen Kurrentschrift und zum Zeichnen. Inhaltlich wird die „dörfliche u kleinstädtische Lebenswelt der Kinder“ aufgenommen. (GÖBELS (1988) S.62 – 65)

e) 1853: HAESTERS Fibel

ALBERT HAESTERS¹⁰⁷ folgt in seiner „Fibel oder der Schreib – Lese - Unterricht für die Unterklassen der Volksschule Ausgabe A, erste Auflage 1853“, von der bis 1883 bei

¹⁰³ Debit: Vertrieb, Absatz

¹⁰⁴ Illyrien: Dalmazien und Albanien

¹⁰⁵ Malabar: Teil der Südwestküste Vorderindiens

¹⁰⁶ Aufbau der Wörter: V: Vokal, C: Konsonant

¹⁰⁷ ALBERT HAESTERS wird am 4.4.1812 als Sohn kleiner Köttersleute in Sevelen, Kreis Geldern, Nordrhein geboren, war Autodidakt, besuchte das Lehrerseminar in Brühl, begann 1831 als Lehrer in Mühlhausen Nordrhein und wurde 1842 erster Lehrer an der Knabenschule zu Werden an der Ruhr. 1848 trat er als Demokrat und

G.D.Bädeker in Essen 3 000 000 Exemplare gedruckt wurden, den Elementen der Kurrentschrift: 1. Kurzer Schrägstrich mit Aufstrich und wegführendem Strich, Punkt darüber, darunter <i> in Fraktur; 2. Zwei miteinander verbundene solche Schrägstriche, darunter <n> in Fraktur, darunter die Verbindung von <i> und <n> zu <in>. Als 3. folgen drei solcher Striche mit gleichmäßigem Abstand als <m>, mit der Verbindung zu <im> und der Wiederholung von <in>. Am unteren Rand der Seite stehen in kleiner Fraktur „Fragen: Wie viel Laute hat das Wort **im**?- Wie heisst der erste Laut?- Der zweite? - u.s.w.-“ (GÖBELS (1988) S.70 – 73)

f) 1887: Erstes Deutsches Lesebuch für amerikanische Schulen

Als Besonderheit führt GÖBELS (1988) ein „*Erstes Deutsches Lesebuch für amerikanische Schulen. A.E.ESCH. Revidiert für Hausunterricht und Privatschulen von H.MATTILL*“ an, herausgegeben 1887 in Washington D.C. bei Laurer u Yost, nachgedruckt von „*Raber's Book Store Publishers & Booksellers Baltic, Ohio 43804*“.

Es zeigen sich bildliche Darstellungen mit gleichzeitig einem Buchstaben und einem Wort in Kurrentschrift, Fraktur und Italic, und einem kleinem Text, unterlegt mit einer eins zu eins Übersetzung ins Englische mit entsprechenden Anmerkungen, z.B. „*Achte auf den verschiedenen Gebrauch des Wortes ‚Post‘ im Deutschen*“.

Ausser den Silbenlücken sind Bindebögen unter den Diphthongen und unter <ch> und <sch> angebracht, bei <ie> ist <e> mit einem Schrägstrich durchgestrichen. (GÖBELS (1988) S.74-77).

Zusammenfassung

Die ausgewählten historischen Beispiele ergeben über die Spanne von 400 Jahren, dass mit dem beginnenden 20.Jh. die Prinzipien, wie beim Erlernen des Lesens einer alphabetischen Buchstabenschrift vorgegangen werden kann, erarbeitet sind.

Wie das Abecedarium (2) zeigt, verlangen die gedruckten Buchstaben, dass sie fürs Lesen von Wörtern in Laute umgesetzt werden, aus denen sich ein gesprochenes Wort ergibt (3. Abschnitt 1, 7f), gleichgültig, ob dazu zu Übungszwecken, d.h. zur Verringerung der Menge der aufs Mal zu erfassenden optischen Zeichen, Silben eingeschoben (3. Abschnitt 2, 7e) oder einsilbige Wörter von zwei und mehr Buchstaben eingesetzt werden, gelegentlich in der Annahme, Wörter seien per definitionem sinnvoll (3. Abschnitt 3, 8b). Längere Wörter werden dementsprechend in Silben gegliedert (7a, 7f, 8f).

Bildliche Darstellungen werden zum besseren Verständnis begrüsst (4, 5, 6, 8c, 8d, 8f) oder abgelehnt (7f). Auf die Laute, wie die dargestellten Buchstaben klingen, wird bildlich und assoziativ verwiesen (3. Abschnitt 2, 4, 5).

Graphische Mittel werden eingesetzt in der Erwartung, dass dies das optische Erfassen und Behalten können unterstützt (4, 5, 7a, 8f). Dazu werden auch vollständige Sätze und Merksprüche angeboten (3: Abschnitt 3, 4, 6).

Während das Abecedarium (2) ohne jegliche schriftliche Erklärung dasteht, werden in 7d teilweise schriftliche Erklärungen festgehalten.

Methodisches Vorgehen wird geschildert (3. Abschnitt 1, 4, 5, 7f, 8d, 8e). Spiel, was immer aus der Sicht Erwachsener „*Spiel*“ und Unterhaltung für Kinder sein könnte, hat seinen Platz (7a, 7d) ebenso wie „*Werken, Handeln, Hantieren*“ (7c, 7f) und das sich Einverleiben mit der entsprechenden Belohnung (7c).

Mehrsprachigkeit, d.h. Lateinisch und Deutsch, werden angestrebt (4, 5) und auch Fremdsprachenkenntnisse werden als Vorteil anerkannt (7b, 8f). Die Einsicht, dass auf das Fassungsvermögen der Kinder Rücksicht genommen werden sollte, besteht (7e).

Auch das Abc – Lied, um sich an die alphabetische Aufzählung zu erinnern, hält Einzug (8a).

Ebenso wird die jeweils herausgegebene Fibel als „*neu*“ angepriesen (5, 7a, 7d), wobei zum einen die Kürze der Zeitdauer des Erlernens besonders hervorgehoben wird (3. Abschnitt 1, 5, 7c), ein andermal die Lust am Erlernen (5).

Was sich bei den vielfältig erscheinenden Fibeln ändert, ist das der jeweiligen zeitlichen Epoche entsprechende, gestalterische, äussere Erscheinungsbild sowie die im jeweiligen Gebrauch stehenden Schriftarten, wobei im 19.Jh. mit dem allgemeinen Einsetzen des Schreibenlernens ein Prioritätenkonflikt zwischen geschriebener und gedruckter Schrift entsteht.

Inhaltlich setzen sich gegen Ende des 19.Jhs mehrheitlich aufs Alter und die Erlebniswelt der Kinder bezogene Texte aus Volksgut und Literatur durch (8d)



Ade Lisi
Ade Ade
Ade



Schweizer Fibel 1925, Ausgabe A: Komm lies! von EMILIE SCHÄPPI. Illustrationen: HANS WITZIG
 1960: 15. unveränderte Auflage. Seite 1

IV. Quellenkorpus

TABELLE VON ERSTLESEFIBELN DER DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZ ZWISCHEN 1900 UND 2000

1. Zugang zu Erstlesefibeln

Als Basis zur Untersuchung wurde der Bestand an Erstlesefibeln des Instituts für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich¹⁰⁸ von 1900 an konsultiert. Dieser wurde 1998 für die deutschsprachige Schweiz im Zettelkatalog unter der Rubrik „*Deutsche Sprache, Lesebücher nach Kantonen*“ herausgesucht.

Im gleichen Jahr wurde das Georg – Eckert – Institut für internationale Schulbuchforschung in Braunschweig, Deutschland, aufgesucht, dessen Bestand an Schweizer Erstlesefibeln ab 1900 sich mit wenigen Ausnahmen mit demjenigen des Pestalozzianums deckte.

Im Zentrum für Bildung, ehemals Berner Schulwarte, am Helvetiaplatz in Bern, gewährte mir der damals 91 jährige Archivar ERWIN BENTZ freundlicherweise Einblick ins Verzeichnis der im Staatsarchiv des Kantons Bern eingelagerten, nicht öffentlich zugänglichen Erstleselehrwerke, was mir einen guten Überblick ermöglichte.

Die wenigen in der Schweizerischen Landesbibliothek Bern anzutreffenden Exemplare vor 1900 gaben den Ausschlag für eine zeitliche Begrenzung ab 1900.

Im weiteren wurde die kleine eigene private Sammlung, ebenfalls ab 1900, miteinbezogen.

Für die Analyse kam also ausschliesslich die Sammlung des Pestalozziaums einschliesslich der wenigen privat gesammelten Erstlesefibeln in Frage, was einen Bestand von an die 100 Büchlein ausmachte, die in den Jahren 1999/2000 Seite für Seite durchgesehen wurden.

2. Rubriken

Bereits anhand der Katalogeintragungen auf den Zetteln ergaben sich die verschiedensten Hinweise, die eine Erstlesefibel charakterisieren und für unterschiedliche Untersuchungen von Interesse sein können. So wurden für die Erstellung einer Tabelle entsprechend der Zahl der Buchstaben im Alphabet 26 Rubriken erstellt.

A enthält die **Nummer** der Erstausgabe.

B vermerkt das Jahr der **Erstausgabe**.

C enthält die Jahrzahlen der **Folgeausgaben**.

D verzeichnet das **Jahr einer Neuauflage**, weshalb die entsprechende Nummer in A die Zusätze a, b, c erhält, ebenso zu der betreffenden Fibel zugehörige Anschlusslesehefte und Anschlusslesebücher für die 1.Klasse. Nr. 51 bildet eine Ausnahme, da keine bestimmte Erstlesefibel als Vorläufer genannt ist. War eine Erstausgabe nicht zugänglich, wurde in A die Nummer für die nächst vorhandene Folgeausgabe gesetzt. Somit ergeben sich in A 56 Nummern.

E hält die **Auflage** fest, falls angegeben.

F nennt den ungekürzten **Titel** und den **Untertitel**.

G gibt die **Autorenschaft** einer Erstlesefibel an.

H hält die damals gültige **Katalognummer** der betreffenden Bibliothek fest. Dabei stehen die ersten zwei Buchstaben „Pe“ für Pestalozzianum, Zürich, „GEI“ für GEORG – ECKERT –

¹⁰⁸ vormals Pestalozzianum im Beckenhof, Zürich

Institut, Braunschweig, mit dem Zusatz CH D für „*deutschsprachige Schweiz*“. Das in Klammer gesetzte (p) bezeichnet die Exemplare der privaten kleinen Sammlung.

I verzeichnet die Bibliotheknummern der **Begleitkommentare**.

J enthält die **Herausgeber**,

K die **Druckerei**.

L befasst sich mit den gewählten **Themen** zur Gestaltung der Fibeltexte bei einer Beschränkung auf die häufigsten oder auf hervorstechende.

M zeigt an, für welche **Kantone** die jeweilige Erstlesefibel vorgesehen war, wobei die Kantone mit den Kürzeln ihrer Autokennzeichen genannt werden¹⁰⁹.

N verweist auf einen **obligatorisch** vorgeschriebenen Gebrauch einer bestimmten Fibel.

O erwähnt, ob **Schweizer Mundart** miteinbezogen wurde.

P hält die für den Druck verwendete **Schriftart** fest, mit den oft unterschiedlichen Grössen in Millimetern angegeben, und Varianten einzelner Buchstabentypen, vor allem die beiden Varianten der A – Minuskel.

Q hebt die **Illustratoren** hervor.

R beschreibt kurz die **Illustrationen**.

S, die Zahl der **Seiten**, interessierte ebenfalls.

T, **Lesemethoden**, gibt verkürzt an, was auf den ersten 5 – 8 Seiten einer Fibel steht. Es ist demnach keine Wiederholung der in F angegebenen Untertitel. Beim Erfassen wurde übersehen, dass eine Excel – Tabelle nur wenig Text zulässt und die Sonderzeichen für rechnerische Operationen eingesetzt werden. Das hat zur Folge, dass ein gekürzter Text ohne Satzzeichen eingesetzt wurde, was eine Herausforderung an die Lesenden bedeutet, dennoch den Inhalt der Angabe zu erfassen. V steht für „Vokal“, C oder Kons für „Konsonant“, CV für eine Konsonant-Vokalabfolge. Die detailliert erfassten Daten zum Lesebeginn wurden in eine weitere ausgedehnte Tabelle eingetragen und verarbeitet, deren Zusammenfassung weiter unten beschrieben wird.

U vermerkt, ob eine Erstlesefibel bereits Angaben zur **Grammatik** enthält.

V macht einen Bezug zur **Rechtschreibung**.

W zeigt auf, wie das weiterführende Lesen erfolgt, ob als **Lesebuch** in der Erstlesefibel integriert als Teile II und III, die weiterführende Texte enthalten, oder ob ein separates Anschlussleseheft oder ein Anschlusslesebuch besteht.

X ist mit „**Bemerkungen**“ überschrieben und hält Unterschiedliches fest, vor allem in den Erstlesefibeln genannte Quellenangaben.

Y vermerkt Angaben zum zusätzlichen **Arbeitsmaterial**.

Z zeigt die unterschiedlichen **Formate** in Zentimetern auf und gibt Hinweise zur Buchform.

¹⁰⁹ AI Appenzell Innerrhoden
AG Aargau
BE Bern
BL Basel - Land
BS Basel - Stadt

GL Glarus
GR Graubünden
LU Luzern
NW Nidwalden
OW Obwalden

SG St.Gallen
SH Schaffhausen
SO Solothurn
SZ Schwyz
TG Thurgau

UR Uri
VS Wallis
ZG Zug
ZH Zürich
CH Schweiz

3. Tabelle

Die 26 Spalten der Tabelle sind auf je zwei aufeinander folgende Blätter verteilt, wobei Spalte A mit den Nummern beim jeweils nachfolgenden Blatt wiederholt ist.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
1	1901				Fibel in Schreibschrift für den vereinigten Anschauungs- u. Schreibseunterricht	STAUFFER Elisabeth und HERREN Marie Lehrerinnen in Bern unter Mitarbeit einer Fibelkommission	Pe AL 182	Pe AL 183	Bern Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern	Buchdruckerei Stämpfli & Cie in Bern u Benteli AG Bümpliz	Kinderalltag Jahreszeiten Weihnachtsbaum	BE	ja		Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 3mm 2mm Hilfslinien 7/3/7mm 5/2/5mm Titelseite in Fraktur
1a		1909 1911	die ersten 8 Buchst je 1S Bild dominiert leicht verändert Q Y C ph weggelassen bei Quelle statt Sachinfo Moralgeschichte	2.vermehrte Auflage 3.Auflage	Fibel in Schreibschrift für den vereinigten Anschauungs- u Schreibseunterricht	STAUFFER Elisabeth und HERREN Marie Lehrerinnen in Bern unter Mitarbeit einer Fibelkommission	Pe AL 182c	Pe AL 183b	Bern Staatlicher Lehrmittelverlag des Kantons Bern	Buchdruckerei Stämpfli & Cie in Bern u Benteli AG Bümpliz	identisch	BE	ja		Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 14mm 7mm Hilfslinien 14/10/10mm
2	1903	1910 1912 1917 1918 1920		3.Auflage 4.Auflage 5.Auflage 6.Auflage 7.Auflage	Lesebuch für das erste Schuljahr	Bearbeitet von der thurgauischen Lehrmittelkommission	Pe AL 150 Pe AL 150c Pe LA 1405c		zu beziehen bei der thurgauischen Lehrmittelverwaltung Frauenfeld	Graph Anstalt von Hofer & Co Zürich	Wörter u Wortreihen die sich aus den gelernten Buchst ergeben	TG BL			Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 40mm 15mm 5mm 3mm
3	1903				Fibel Heft 1, 2, 3	MEIER J. Rudolf Lehrer in Engi Glarus	Pe AL 158 Pe AL 158a Pe AL 158ab		Glarus Verlag der Erziehungsdirektion	Hofer & Co Zürich		GL			Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 5mm 3mm
4	1907	1917 1929		1.-10. Tsd 11.-20.Tsd 21.-15.Tsd	Kinderbuch für schweizerische Elementarschulen	GREYERZ VON Otto	Pe AL 131 (p)		Verlag von A.Francke Bern	A.Benteli Bern-Bümpliz		BE		Einige Kinder-reine	Neuschöpfung in Anlehnung an Antiqua 5mm 4mm 3mm Schreibschrift senkrecht Minuskeln 8mm Hilfslinien (Karo)
4a	1909				Fibelschrift. Erläuterungen zum Kinderbuch	GREYERZ VON Otto		Pe AL 131a				BE			Beschrieb der neu geschaffenen Schreibschrift

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
1	keine Angabe	farbig pro S 2 geschriebener Text überwiegt ab S 9 2.Teil Leseübungen keine Illustrationen mehr Seitenzahlen mit kleinen sw Zeichnungen als Hilfe	96	Einzelbuchst klein 2 Vokale (Gefühlsinhalt) dann Konsonant folgt den Schriftelementen (i e m) Einsilber (CV) Majuskeln u weitere Minuskeln über Nomen als An u Auslaut (vorwiegend Tiere) Zweisilber mit Trennungsstrichen Wortreihen Sätzchen Satzanfang klein		Setzt mit lautgetreuer Schreibung ein Kons verdopp ab S 29 ie ab S 31 Dehnungs-h ab S 35 tz S 43 Doppels S 45 ck S 48 eu S 49 ph	Ab S 59 Zweiter Teil Lese-Übungen	S 46 Uhr und Urgrossvater auf dem gleichen Bild (Uhr vs Ur) Vermerk Promulgation Beschluss des Regierungsrates des Kts BE vom 2.2.1901 dem Unterricht nach Anweisung des obligatorischen Unterrichtsplans zu Grunde zu legen Der Direktor des Unterrichtswesens Dr.GOBAT Deckel Rückseite staatl. Lehrmittelverlag BE Verzeichnis der Lehrmittel für die Primarschulen mit Preisangaben		oktav 15,7/22
1a	keine Angabe	identisch jedoch Rotstich pro S 1 Illustration	96	identisch		Yy Cc PH ph weggelassen	identisch	identisch auch Preis 70Rp Kommentar Fr.1.20		identisch
2	keine Angabe	fehlen bis S 5 dann abwechselnd farbig u sw klein pro S 1-2 mit Unterbrüchen letztes Bild Weihnachtsbaum	71	Einzelbuchst klein Vokale ohne Illustrationen folgt den Schriftelementen Verbindung zu ei eu au mit Verbindungsbögen S 6 erste Kons (n m s t l b f zu illustr. Tätigkeit Einsilber mit Sinn Zweisilber mit Trennstrich Wortreihen Sätzchen Satzzeichen fehlen	S 16 Personalpronomen sein haben Teil III S 45 Was die Dinge sind	explizit Teil III S 41 kurz u scharf S 44 lang aa ah ee eh oo oh ie ih	Teil IV S 50 Aufsätzchen z.T. mit Moral z.T. gereimt	Stempel E.Oberhänsli Buchbinderei Amriswil		gebunden 16/24,5
3	keine Angabe	Heft 1 bis S 15 zwei farbige Bildchen Heft 2 sw Vignetten Gegenstände	28/27/28	Einzelbuchst klein V C (i n) folgt den Schriftelementen Verbindung (in ni) sinnfreie Einsilber Zweisilber mit Trennstrichen Wortreihen mit Kommata u Punkt Satzanfang klein ei mit Verbindungsbogen Heft 2 Majuskeln	Heft 3 S 11 Die Laute	Heft 3 A Dehnung und Schärfung	Heft 3 B Lesestücke	S 12 Anleitung zum Männchen zeichnen Mann eckig von vorn u Seite Frau rund von vorn u hinten		geheftet 12,5/19,6
4	Rudolf MÜNGER	mehrh.farbig Dreifarbendruck im ganzen Buch verteilt	112 davon Fibelteil 32	Am Schluss S 81 Übers Schreiben. Zunächst Schriftelemente dann entsprechende Minuskeln. C V Silben u deren Verdoppelung mit Trennstrich einsilbige Wörter mit drei u mehr Einheiten CVC VCV CCVC Zweisilber Nomen klein Sätzchen Satzzeichen Satzanfang klein		Schärfung Dehnung f/v S 91 92 Konsgruppen ai=ei äu=eu	enthält ausschliesslich literarische Texte	Quellenangabe fehlt Vermerk: gehört ...		gebunden 14,5/21,4
4a								Entwurf einer Schrift die Schreib- u Druckschrift gleichermassen berücksichtigt		

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Fol- geausga- ben	Neubear- beitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleit- kommen- tar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligato- risch	Mundart ja/nein	Schriftart
5		1911		13.Auflage 1.-10.Tsd	Es war einmal Eine Reformfibel	HERREN Marie Lehrerin in Bern	Pe AL138 Pe AL138n	"Neue Wege" ein Kommentar zur Fibel "Es war einmal" von Marie HERREN u Laura WOHNLICH "Wie lernt das Kind lesen u schreiben" eine Begleitschrift zur Fibel "Es war einmal" von Marie HERREN		Druck und Verlag von Hofer & Co.A.G. Zürich	Kinderalltag neue Technik (Eisenbahn Zeppelin) Jah- reszeiten Weih- nachtsbaum Märchen	BE			Deutsche Schriftart kursiv Minuskel 15mm 3mm
6	1903	1907		17.-26.Tsd	Rotkäppchen Einfüh- rung in die Druckschrift	HERREN Marie	Pe AL 137	Beiblatt der Druckerei		Verlag von Hofer & Co. Zürich	Rotkäppchen	BE			Deutsche Schriftart kursiv gemischt mit Fraktur
7	1911				LUST UND LEHR FIBEL FÜR SCHWEI- ZERISCHE VOLKS- SCHULEN Fibel. Erstes Lesebuch für schweizerische Volks- schulen.	ANNAHEIM Albert Lehrer	Pe AL 101		Bearbeitet unter Mitwirkung der Lehrmittelkom- mission des Kts Solethurn	Lithographie Druck u Ver- lag Art. Institut Orell Füssli Zürich	Kinderalltag Jahreszeiten Wohnort Haus Weihnachts- baum	SO	ja	Regierungsratsbe- schluss	Deutsche Schriftart kursiv Minuskeln 10mm 5mm 2mm ab S 29 Fraktur Mi- nuskeln 10mm 8mm 5mm 3mm ab S 41 beide Majuskeln
8	1911	1922			Aargauer Fibel Erstes Lesebuch für Gemeindeschulen	JEHLE Marie Lehrerin	Pe AL 139		Im Auftrag des Erziehungsra- tes des Kts Aargau unter Mitwirkung der kant Lesebuch- kommission Kant. Lehrmit- telverlag Aarau	Lithographie und Druck der Kunstanstal- ten A.Trüb u.Co. Aarau Zürich Lau- sanne	Kinderalltag Weihnachts- baum	AG			Deutsche Schriftart kursiv inkl Ein- band Minuskeln 20mm 7mm 5mm 3mm 2mm Hilfslinien

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
5	keine Anga- be	farbig sw u Rötel Radierung? Sche- renschnitte	80	1 Seite 1 Bild Minuskeln bei Ähnlichkeit auch Majuskel Vokal i Kons s Verbindung so weitere Buchstaben die sinnvolle Einsilber ergeben (Ast am See ist im) Kurzsätzchen mit Grossschreibung u Satzzeichen Zwei- silber mit Trennstrichen unter dem Wort			Märchentexte	Zu Beginn Quellenangabe der Textverfasser		gebunden 14,5/22,2
6		4 ganzseitige farbige Bilder	16	Frakturwörter mit Silbentrennung			Anschlussheft			geheftet 15,6/21,5
7	R.TWOREK	durchweg Dreifar- bendruck (rot grün schwarz) auch Schrift zu Beginn 1/2 S dann 1 pro S	76	Minuskeln Vokale mit Anlautbild Nomen (a Apfel o Ostern i Igel e Esel) Verbindung zu ei Verbindungsbogen Kons n s(schlank) sch mit Verb.bogen Einsilber Kurzsätzchen (es sei) Zweisilber mit Trennstrichen Wortreihen Wortlisten Kommata Gedan- kenstriche	S 35 37 Nomen Verb Adjektiv S 39 Perfekt	Grossschrei- bung erst mit Einf der Majus- keln konsequent ohne Dehnung (ausser ie) u Verdoppelung bis S 57	ab S 54 Gedichte u Aufsätzchen	Schweizerkreuz mit roten Strahlen u Girlande auf Innenseite Seitenzahlen unten Strichzeichnungen oben Schreibhilfslinien		gebunden 14/21,2
8	Eug. STEIMER	farbig durchsichtig wenn Bilder fehlen kleine sw Zeich- nungen letzte sw Vignette zeigt Knaben mit Mütze Schulranzen u Schwamm springt von Treppe I mit Türpfosten u Gitterfenster nach r davon	66 durch weg keine Nume- rie- rung	Minuskeln folgt den Schriftelementen Volkal Kons Verbindung mit Sinn (i m im mi) Zweisilber mit Trennstrich Sätzchen mit Kommata abgetrennt Majuskeln ab S 27		S 42 lang kurz scharf 1.ie 2.aa ee oo 3.ah eh ih oh uh 4.nn mm rr gg pp ll tt ff mit Sätzen wie Moos und Ha- senklee wach- sen am Boden Erste Verdop- pelung u ck tz S 21 23.	ab S45 "Le- sestücke" z.T.gereimt nur noch wenig Illu- strationen	Einbandgestaltung im Lorbeerkrantz Pestalozzi im Sessel links lehrt Kinder rechte Hand an Lehne linke Hand erhoben 3 Schulkinder K M K kl gr rechts Tutor Sonne strahlt in der Mitte Preis 1 Fr. Deckelrückseite Kant. Lehrmittelvg in Aarau Lehr- u. Veranschaulichungsmittel mit Preis		gebunden 15,2/23,6

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	fest- obligato-	Mundart- la/lein	Schriftart
9	1914				Mein erstes Schulbüchlein 2.Teil Es wurde für kleine Leute verfasst	FREI Jean St Gallen HILBER Ulrich Will SCHÖBI Adolf Flawil SCHÖBI Karl Lichtensteig	Pe AL 119a		Die Verfasser	Buchdruckerei Zollikofer & Cie. St.Gallen	Hänsel u Gretel Weihnachten Sylvester Neujahr Winter Rätsel	SG			Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 2mm Inhaltsangaben Antiqua handge- schrieben Frak- tur
10	1914				Mein zweites Schulbuch ist die Fortsetzung der neuen St.Galler Fibel.	FREI Jean Seminar HILBER Ulrich Will SCHÖBI Adolf Flawil SCHÖBI Karl Lichtensteig	Pe AL 120 Pe LA 1367		A.Schöbi Flawil	Buchdruckerei Zollikofer & Cie. St.Gallen	Kinderverse Mär- chen Hans im Glück	SG			weite Fraktur 6mm 4mm 3mm
11	1914				Lesebuch für das erste Schuljahr der Primarschulen des Kantons Zug	J.C.BENZ Lehrer in Marbach	Pe LA 1301		Im Auftrag des Erziehungsrates herausgegeben	Druck der Buchdruckerei Zollikofer & Cie. In St.Gallen		ZG			Deutsche Schreibschrift kursiv geschr.v.C.FÜH RER Minuskeln 5mm 2mm S 43 Zusammenstel- lung der Buchst nach Schriftete- menten S 59 Einführung Fraktur
12	1915	1921 1924 1929	wird auf 80 S erweitert		Zürcher Fibel	KLINKE Willibald Dr.	Pe AL 141 (p)	besteht	Zürich, Verlag der Erziehungsdirektion	Graph.Anstalt J.E.Wolfens- berger Zürich	Kinderalltag im Jahreslauf Weih- nachtsbaum	ZH			Französische Schreibschrift schlank kursiv 12mm 8mm
12a	1923				Zürcher Druckschrift- bel für das zweite Schuljahr. Obligatori- sches Lehrmittel für die Primarschulen des Kantons Zürich	KÄGI Heinrich KLAUSER Walter	Pe AL 218 Pe AL 218b		Verlag der Erzie- hungsdirektion Zürich Zu beziehen beim kantonalen Lehr- mittelverlag	Buchdruckerei A.Markwalder Zürich 2 Tödistrasse 40	Aufsätzchen Kin- derverse Schnellsprechver- se	ZH	ja		Antiqua 5mm 4mm 3mm 2mm

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
9	Gottlieb MERKI Män- nedorf	spärlich eingestreut farbig u sw	47	den Schriftelementen folgend i n m e o a s sofort CV Silben Einsilber Wörterlisten			Leseheft im Anschluss an eine Fibel Auf-sätzchen z.T. mit Moral Geschichten Märchen	Zwerg zu Elster: Gib acht-Nimm mir's nicht! Dieses Büchlein gehört ... Inhaltsverzeichnis Quellen GRIMM WOLGAST V.GREYERZ STIDER Meine kleinen Schriftsteller GANSBERG REINICK		geheftet 14,5/20,5
10	Gottlieb MERKI Män- nedorf	farbig 3 ganzseitige Bilder	134	Ein neuer Weg zum Drucklesen Einführung in die Fraktur S 4-5 Zahlen als Ziffer und Wort über zwei S waagrecht u senkrecht auf- gliedert Satzzeichen Satzanfang bis zu Majuskeln klein	S 18 Alpha- bet ohne J S 127 Sprachlehre Laute Silben Wörter Sätze	S 127 Nomen gross S 130 kurz u scharf Wörter lang u weich ie ee h Gegen- überstellung von Röslein Rösslein	ausschliesslich Text	Inhalt S 133 Quellen Steht auf ihr lieben Kinderlein Otto v GREYERZ Ernst SCHNEIDER	S 14-15 Bastelanlei- tung Schneiden u Ankleiden die Puppen- schneiderin Malen mit Kreide an WT Was im Gärtchen lebt Formen mit Ton od Plastilin In der Herberge Schat- ten- u Nachtbilder Am Jahrmarkt	gebunden 14,5/20,5
11	C.FÜHRER Lehrer in St.Gallen	Deckel u Innen- seite sw Foto der Stadt Zug sw Radierungen? Illustrationen fehlen abS 21	92	Minuskeln folgen den Schriftelementen Hilfslinien Einzelbuchst mit Anlautbild (Nomen wie Igel Nuss Maus) Verbind- ung (in ni im mi) Strichübungen waagrecht senkrecht Einsilber Zweisil- ber mit Trennstrich Wortreihen Sätz- chen Kommata Punkt	Zusammen gesetzte Wörter S 43	alle möglichen Kons.verbindung en im Aus- In- u Anlaut wie nd nt nf nsch nk ng ns nz ... pf pr br fr dr tr gr kr kn...	Lesestücke z.T. mit Moral vereinzelt Bilder Inhaltsverzeichnis			gebunden 13/19,5
12	Hans WITZIG	farbig Steindruck nahezu jede S	64	Einzelbuchst.beginnt mit i als Schreckensruf u An- lautbild (Igel) dann Minuskel/Majuskel gemeinsam Verbindung (ui mu im um) Zweisilber mit Trennstrich darunter Sätzchen Satzzeichen Satzanfang klein ei au mit Verbindungsbögen		S 44 tz S 47 ck	Zweite Abteilung ab S 50	Klebezettel der Stadtschule Zürich für 4maligen Ge- brauch Auszug aus der Verordnung über die Verabrei- chung der Lehrmittel etc vom 24.Oktober 1912 Art.2		Leinen gebun- den 16,4/22,9
12a	keine Angabe 2 Zeichnun- gen Hans WITZIG	sw S 5-10 mit Anschriften	16	S 2 Alphabet Majuskeln u Minuskeln in Druckschr u Schreibschr vollständig dazu S 3-4 2-zeilige Wörterlisten			gilt als An- schlussleseheft	S 2 In Schreibschrift: Ernst lernt lesen. Der Vater sagt: Ich bin der Lehrer. Du bist der Schüler. Du musst lesen.		geheftet 14,3/21,9

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	geaus- gaben	Neube- arbei- tungen	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleit- kom- mentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obliga- torisch	Mundart ja/nein	Schriftart
13	1917	1927			Basler Fibel	GRAF Ulrich	Pe AL 205		Basel Lehrmittel- verlag des Erzie- hungsdeparte- ments	Graph. Anstalt W.Wasser- mann	Kinderalltag	BS			Franz. Schreib- schrift gerundet kursiv 8mm ab S 60 Antiqua kursiv 6mm ab S 72 Antiqua senk- recht 5mm fett 3mm
14	1918				Lesebuch für die Primar- schulen des Kts. Appen- zell Innerrhoden 1.Schuljahr	verfasst von einer Spezial- kommission der Lehrer- schaft	Pe AL 209			Appenzell, Druckerei	Genossenschaftliche	AI			
15	1921				Bündner Fibel	METTIER Ch. TSCHUPP B. unter Mitwir- kung der übrigen Mitglie- der der Kantonalen Fibel- kommission	Pe AL 262	Pe AL 262a eingeklebt	Im Auftrag des Kleinen Rates des Kts. Graubünden Kantonaler Lehr- mittelverlag Chur	Lith. Ma- natschal Ebner & Cie Chur	Kinderalltag Mär- chen Fabeln	GR			Deutsche Schreibschrift kursiv Minuskeln 10mm 5mm
16	1922				O, mir hei ne schöne Ring Ein Lesebüchlein für die Kinder des ersten Schuljahres	SCHNEIDER Ernst, Prof. in Riga	Pe AL 174	Pe AL 174 a	Staatlicher Lehr- mittelverlag Bern	Bümpliz, Benteli AG	Kinderverse Mär- chen Vom Kätzchen u Mäuschen Die Reise des Enteleins Weihnachtsbaum mit Christkind	BE	ja	9 Verse	Fraktur Mi- nuskeln in An- lehnung an VON GREYERZ
16a		1933 1942 1945 1954	Neudruck in Steinschrift		O, mir hei ne schöne Ring Ein Lesebüchlein für die Kinder des ersten Schuljahres	SCHNEIDER Ernst, Prof. in Riga	Pe AL 174b Pe III DF 21b+al+a2 GEI CH D -109 (1,33)1 (1,42)1 (1,54)1 (p)		Staatlicher Lehrmittelverlag Bern		identisch	BE	ja	9 Verse	Steinschrift 8mm für Silben Antiqua 4mm für Vers Bemerkun- gen 3mm a rund M mit schrägen Aussenstrichen
16b				1950 Neue Auflage	Wegleitung zu "O, mir hei ne schöne Ring"	KAMMERMAN Th.		Pe AL 174 a	(p)						
17	1924				Guten Tag Lesebuch für kleine Leute	FÜRST Luise	Pe AL 222	Pe AL 222a Einführung in den elementaren Sprachunterricht	Luise FÜRST	Buchdruk- erei Bolliger & Eicher Bern	2 Verse do re mi dr Ätti chochet Bri Uf em Bi ba bone bärg Joggeli Erzählung Häwelmann			ja	Antiqua 8mm fett 5mm a ab S 32 Misch- form zu Fraktur 5mm 3mm

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Gramma- tik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeits- material	Format in cm
13	Rud.DÜRRWAN G	farbig zunächst 2 pro S schwarz gerahmt Deckel Füll- horn	110	Minuskeln konsequent auch bei Nomen u Eigennamen Einzelbuchst mit Anlautbild (Elefant Uhr) ei mit Verbindungs- bogen Einsilber (ein) Silbenverdoppelung (su-si) Zweisilber mit Trennstrichen Kons.verdoppelung Sätzchen Gedankenstrich statt Punkt S 17 Dreisilber		S 36 Gross- schreibung mit Majus- keln S 32 ie S 51 h	ab S 79	S 111 Quellen u a Fritz GANSBERG Gansbergfibel Hamburger Fibel Württemb.Landesfibel Heinrich SCHARELMANN Düsseldorf Fibel Leipziger Fibel Gustav FALKE Gertrud Caspari "Was ist dir lieber?"		gebunden 16,5/23
14			77							
15	Giov. GIACO- METTI	farbig bis S 17 halbseitige gerahmte Bilder Aus- nahmen S 2 3 8 9 13	110	Minuskeln inkl. Nomen u Eigennamen Einzelbuchst Vokale mit Gefühlswert Kons m Nebeneinanderstellen von V C C V ohne Verbindung bis S 5 Einsilber Zweisilber mit Trennstrich Sil- benwiederholung Satzstücke Satzzeichen fehlen Buchstabenrepetition	Alphabet S 47	S 13 ie S 15 Ver- dopplung S 31 tz S 27 Satzzei- chen	ab S 48 Aufsätzchen z.T. mit Moral Gedichtchen Märchen Fabeln			gebunden kar- toniert 17/24,3
16	Emil CAR- DINAUX	farbig sw gerändert zu Beginn pro S 1 Bild 1 Vers	88	Silben mit zwei drei vier Einheiten bis S 24 Satzzeichen im Zwischentext Majuskeln			ab S 48 Ge- schichten	S 3 Liebes Büchlein, lass dir's sagen, wenn dich jemand fort will tragen, sag: ich lieg in guter Ruh und gehöre (Leerstelle) zu Quellen Ernst Moritz ARNDT W. BUSCH J.COLSHORN Paula DEHMEL J.v.FABER DU FAUR GREYERZ GÜLL FALLERSLEBEN Meinrad LIENERT		gebunden 14,3/20
16a	Emil CAR- DINAUX	identisch	88+40 Lese- blätter Stein- schrift +31 Lese- blätter Antiqua	Silben mit zwei drei vier Einheiten bis S 24 Satzzeichen im Zwischentext ab S 25 Antiqua			identisch	S 88 Verfügung Gestützt auf den Beschluss des Regierungsrates vom 26.März 1926 wird die vorlie- gende Fibel für das erste Schujahr der bernischen Primarschulen als verbindliches Lehrmittel erklärt. Bern den 6.April 1926. Der Direktor des Unterrichtswesens:	Setzkasten 40 Leseblätter einseitig bedruckt Steinschrift 31 Leseblätter einseitig bedruckt Antiqua	gebunden 14,3/20
16b										
17	Fred STAUFFER	sw bis S 31 düster Rest ohne	85	S 3-7 CV Silben der Verse u Zwischentext Silben u Sätze (Bi ba bone bärg wird als zus.ges.Nomen mit Silbenlücken verstanden) ab S 15 Texte		S 8-14	Text von Anfang an	Bild Lehrer schreibt deutsche Schreibschrift an WT Quellen STORM GREYERZ GRIMM Gertrud CASPARI Fritz GANSBERG Heinrich SCHARELMANN ARNDT Gustav FALKE GÜLL Paula DEHMEL Leipziger Fibel		gebunden 15,8/23

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	geausga-	Neubear- beitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleit- kommen- tar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligato- risch	Mundart Ja/nein	Schriftart
18	1925	1932 1934 1937 1948		13. Aus- gabe (1948)	Komm lies! Schweizer Fibel	SCHÄPPI Emilie	Pe AL 223,I	Pe AL 223,1a Ge- leitwort von u Be- gleitwort zur Fibel von Emilie SCHÄPPI	Schweiz. Lehrerinnenver- ein; Schweiz.Lehrerverein Basel Bern Zürich	A.R.Flury Merkur-Druck Zürich	Schul- u Kinderalltag im Jahres- lauf	CH		S 27 28	Antiqua 8mm a
18a		1953 1960		15. Aufla- ge (1969)	Komm lies I.Teil der Schweizer Fibel	SCHÄPPI Emilie	(p)	(p) S 3-13 Abdruck aus dem 14.Jahresheft der Elementarlehrer- konferenz des Kts. Zürich	Schweizerischer Lehrerinnen- verein; Schweizeri- scher Lehrerverein Zu beziehen bei: Sekretariat des Schweiz. Lehrervereins, Becken- hofstr.31 Zürich 4	Bühler Buch- druck Zürich	identisch	CH		1Ver s	Antiqua fett 6mm a
18b	1925	1932			Aus dem Märchenland II.Teil der Schweizer Fibel Unser Hanni IV.Teil der Schweizer Fibel Prinzessin Sonnenstrahl VI.Teil der Schweizer Fibel	SCHÄPPI Emilie MÜLLER Elisabeth	Pe AL 223 2, 4, 6		Schweiz. Lehrerinnenver- ein; Schweiz.Lehrerverein Basel Bern Zürich	Graph. Kunstanstalt u Buchdruckerei Paul Bender Zollikon	siehe Titel	CH			Antiqua fett 8mm a
18c	1925	1932 1934			Mutzli III.Teil der Schwei- zer Fibel Graupelzchen V.Teil der Schweizer Fibel	MEYER Olga	Pe AL 223 III, V		Schweiz. Lehrerinnenver- ein; Schweiz.Lehrerverein Basel Bern Zürich	Graph. Kunstanstalt u Buchdruckerei Paul Bender Zollikon	V Mause- geschichte	CH		einges- treut	Antiqua fett 8mm a
18d	1937 1945	1950 1970		1.-20.Tsd. 4.Auflage	Köbis Dicki VII.Teil der Schweizer Fibel Fritzli und sein Hund VIII. Teil der Schweizer Fibel	MEIER Olga LENHARDT Elisa- beth Horgen-Arth	Pe AL 223 VII, VIII GEI CH D-112(3,53)2		Schweizerischer Lehre- rinnenverein, Schweizeri- scher Lehrerverein zu beziehen beim Sekretariat des Schweiz. Lehrervereins Becken- hofstr.31 Zürich 6 Post- scheckkonto VIII 20462	Druck:Conzett & Huber, Zürich/ Büchler & co Bern	VII Teddybä- renge- schichte	CH			Antiqua 6mm Anti- qua wie Berner Fibel 5mm a
19	1925				Mein Büchlein	Eine Arbeitsge- meinschaft st.gallischer Lehre- rinnen mit Rat- schlägen von Seminarlehrer Jean FREI Ror- schach	Pe AL 227	Einführung 2. Innen- seite	Schulbehörde der Stadt St.Gallen Materialverwal- tung der Stadt St.Gallen	Zollikofer & Cie St.Gallen	Aus dem Kinderalltag z.T.mit Moral Märchen Sterntaler Erzählungen	SG		ein- zel- ne Ver- se	Steinschrift fett bis S 8 dann Anti- qua 5mm fett

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
18	Hans WITZIG	Steinzeichnungen ungerade Seiten farbig Rücksw	30 + 6 Übungsblätter beids bedr +1 Tafel Wörter	Jedes Blatt eine Leseinheit Wörter (Ein- u Zweisilber) repetitiv als Text 1 2 3 u Mehrwortsätze ohne Satzzeichen Satzanfang gross S 11 Fragezeichen					Übungsblätter 3 Blätter mit der Reihenfolge der eingeführten Wörter zum Zerschneiden	lose Blätter in Mäppchen 15,8/22,2
18a	Hans WITZIG	Witzig-Stil abgeschwächt vor allem Gesichter verändert harter Strich bunter aquarelliert mit u ohne Hintergrund	28+6 Übungsblätter beids bedr +1Tafel Wörter	identisch					6 Leseblätter 1 Tafel Wörter zum Zerschneiden	identisch
18b	Dr.Hans WITZIG	Steinzeichnungen farbig 4 ganzseitig	32/36/36				Anschlusshefte			geheftet 15,8/22,2
18c	Dr.Hans WITZIG	Steinzeichnungen farbig 4 ganzseitig	28/36				Anschlusshefte			geheftet 15,8/22,2
18d	VII Fritz DERINGER VIII Gemeinschaftsarbeit der Klassen 1-3 einer Landschule	farbig 4 ganzseitig Aquarell u Collage	36/40				Anschlusshefte			geheftet 15,8/22,2
19	Hans WITZIG	einige kleine sw Vignetten aus Anneli v Olga MEYER Rascher Vlg ZH	32				strebt geeigneten Lesestoff für das Winterhalbjahr an	soll Schweizer Art und Sprache zum Ausdruck bringen, was bisher gefehlt habe Quellen Caspari-Fibel Gansberg-Fibel Fritz-Fibel Johanna HUBER P.DEMEL Traugott SCHMID: Mine Chline		geheftet 15/22,5

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart	Schriftart
20	1926			5. Auflage	Mein erstes Schulbuch	keine Angabe	Pe AL 226,e		Im Auftrag des Erziehungsrates der Kte Wallis u. Nidwalden	Verlagsanstalt Benziger & Co AG Einsiedeln Waldshut Köln Strassburg	Erzieherisch auf Kinder ausgerichtet	NW SZ VS LU			Deutsche Schreibschrift u Fraktur parallel Minuskeln 7mm 4mm 2mm/ 5mm 3mm
21	1927	1937		8.Aufl	WR LERNEN LESEN Schweizerfibel Ausgabe B I.Teil Synthetischer Lehrgang	KILCHHERR Wilhelm	Pe AL 223 B I		Schweiz.Lehrerinnen verein; Schweiz.Lehrerverein Basel Bern Zürich	Graphische Anstalt W.Wassermann Basel	Kinderalltag	CH			Steinschrift 8mm ab S 16 4mm
21a		1966	betrifft vor allem die Bildgestaltung u einige nicht mehr zeitgemässe Texte	19.unveränderte Auflage 50000	WIR LERNEN LESEN Schweizerfibel Ausgabe B, I.Teil (Synthetischer Lehrgang)	KILCHHERR Werner	(p)	(p) 1965	Schweizerischer Lehrerinnenverein und Schweizerischer Lehrerverein. Zu beziehen: Sekretariat des Schweizerischen Lehrervereins, Ringstrasse 54, 8057 Zürich	Wassermann AG Basel	identisch	CH			Steinschrift gedruckt fett 6mm
21b	1927	1935 1948 / 1935 1947		11. Auflage / 8.Auflage	HEINI UND ANNELI Ausgabe B II.Teil / DAHEIM UND AUF DER STRASSE Ausgabe B III.Teil Verse	KILCHHERR Wilhelm	Pe AL 223 B, II-III Pe III DF 7,2 Pe III DF 7,3		Schweiz.Lehrerinnen verein; Schweiz.Lehrerverein zu beziehen; Sekretariat des Schweiz.Lehrervereins	Buchdruckerei zum "Landschäftler" A.G.Liestal Farbige Bilder Graphische Anstalt W.Wassermann Basel	siehe Titel Geschichtchen u Geschichten "Freie Lesestücke"	CH		einzelne Verse	Antiqua fett 4mm 3mm a
22	1927				Chumm mer wänd go wandere! Eine Reimfibel für die Aargauer Kinder	ZELLWEGER Anna	Pe AL 229	Pe LA 229a	im Auftrag des Erziehungsrates Kantonalen Lehrmittelverlag Aarau	Lithographie und Druck der Graphischen Werkstätten A.Trüb & Co Aarau	Kinderreime	AG		ja	Gemisch zw Fraktur u Antiqua Silben 8mm Text 5mm a rund

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
20	keine Angabe	Mit vielen bunten u sw Bildern	94	folgt den Schriftelementen Minuskel zu Anlautbild (Igel Nuss Maus) Verbindungsbögen für die 2 3 Striche bei n m Kommata zwischen den Buchst systematische Verbindung ergibt sinnleere Silben (m mi ni in min nim) Zwei u Mehrsilber mit Trennstrichen Wörter	Satzzeichen	S 26-27 ei ie tz sz ck ng nk kein Hinweis auf Dehnung od Schärfung S 46 ei ai pf ph		Dieses Buch gehört		gebunden 14,5/21
21	Niklaus STOECKLIN	halbseitige schwarz gerahmte farbige Bilder	24	1 Buchstabe dann Silben mit Wortwert Wörter mit Satzwert Silbenlücken Piktogrammsätzchen bis S 10 ohne Satzzeichen 1937 EI mit Verbindungsbogen E bei IE schraffiert 3.Umschlagseite Reihenfolge der Buchstabeneinführung						geheftet 15,4/21,1
21a	Celestino PIATTI	jede S eine halbseitige farbige grosszügige Illustration	24	folgt der Erstausgabe von 1927 einzuführender Buchstabe rot Silben mit Wortwert Silbenlücken Piktogrammsätzchen bei der Einführung von EI E unten mit I verbunden Satzzeichen ab S 16 3.Umschlagseite Reihenfolge der Buchstaben einföhrung bis S 10 nahezu identisch mit 1927						geheftet 15,3/21,3
21b	Niklaus STOECKLIN Frau N.B.ROTH Hermann FISCHER Zürich	4 halbseitige farbige 1 sw u 2 sw Vignetten / 4 farbige 6 sw 4 Vignetten	23/39	Tabelle mit den Minuskeln zu den eingeföhrten Majuskeln 1948 Neuordnung der Tabelle Reihenfolge nicht ersichtlich alle Konsonanten Vokale Um- Doppellaute Konshäuf ng nk tz Q q fehlt Texte identisch	ck ng nk tz Qu qu	Anschlusslesehefte		neuer Umschlag 1947 Texte weitgehend identisch mit 1927 Änderung z.B. 1927 Am heiligen Abend ... Ei, da steht ein Davoserschlitten, ein richtiger Davoserschlitten. Es steht darauf DAVOS! Schon sitzt Heini darauf... 1947 Heini zieht ihn hervor und setzt sich		geheftet 15,4/21,1
22	Paul EICHENBERGER	"mit vielen Bildern von ..." farbige bis S 32 ein Bild pro S	95 + 16	Silben in Minuskeln zusammen mit Kinderversen analog Schneider-Fibel "O mir hei ne schöne Ring" Majuskeln S 41 für I u J gilt ein Zeichen			integriert	S 2 In diesen Kranz von Blümelein schreib ich meinen Namen ein Quellen v.GREYERZ SCHNEIDER WOLGAST vom Kinderbuch Des Knaben Wunderhorn Blanca STEINER Otto SUTERMEISTER 2.St.Galler Büchlein Schlussvers Lernst du in diesem Büchlein nur jeden Tag ein Sprüchlein, so kannst im Monat dreissig dann bist du Bürschlein fleissig	16 Blätter einseitig bedr 8mm 5mm S 1-10 Einleitungssatz zur Begründung der Laute, Silben u einsilbige Wörter: Die Geisslein gehen auf die Weide: o o o a a a so so so los los los s s s la la la S 9 pip lieb S 11-16 Sätze	gebunden u lose Blätter 16,4/21,5 16,6/22,2,

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
22a		1938	umgearbeitet von BARTH Emma	3. Auflage	Chumm mer wänd go wandere! Eine Reimfibel für die Aargauer Kinder	ZELLWEGER Anna umgearbeitet von BARTH Emma	Pe AL 229c/ca		Im Auftrag des Erziehungsrates Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau	identisch	identisch	AG		ja	gleiche Schrift etwas fetter
22b		1945 1954	neuer Deckel orange sonst identisch mit 1938	4. Auflage Ergänzungsaufgabe	Chumm mer wänd go wandere! Eine Reimfibel für die Aargauer Kinder	ZELLWEGER Anna umgearbeitet von BARTH Emma	Pe III DF 16 Pe III DF 16a GEI CH D-127 (4,45)		Im Auftrag des Erziehungsrates Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau	identisch	identisch	AG		ja	identisch
23	1927				KINDERHEIMAT die neue thurgauische Fibel hervorgegangen aus dem von der Schulsynode 1925 eröffneten Wettbewerb	FRÖHLICH Otto Kreuzlingen u OETTLI E. Gottlieben Entwurf nach den Vorschlägen der Fibelkommission teilweise umgearbeitet	Pe AL 228 Pe AL 250	Pe AL 228a	Zu beziehen bei der thurgauischen Lehrmittelverwaltung in Frauenfeld	Frauenfeld Huber & Co	Kinderalltag Vom Morgen bis zum Abend Beim frohen Spiel Auf der Strasse In Regen und Wind Allerlei Früchte Daheim	TG		2. Teil einzelne Verse	Steinschrift S 3-6 8mm S 7-8 6mm S 9-15 4mm S 9, 11, 14 eher weiter Zeilenabstand dann Antiqua 5mm fett
23a		1938	2. im Auftrage des Erziehungsdepartementes durch die Lehrmittelkommission der Unterstufe umgearbeitete Auflage	2. Auflage	KINDERHEIMAT Lesebuch für das 1. Schj.	FRÖHLICH Otto Kreuzlingen	Pe AL 228,b		Mitglieder der Lehrmittelkommission FRÖHLICH Otto Kreuzlingen Präs HÄLG Otto Romanshorn Aktuar FELBER Georg Rapperswil MAUCH Jakob Oberaach SUTER Bruno Weinfelden SENN Klara Egg ZIMMERMANN Sophie Frauenfeld	Buch und Bilderdrucke Huber Frauenfeld W. Seiler-Holzer Buchbinderei Arbon	identisch	TG		ja	Steinschrift S 3 2cm S 11 15mm S 20 12mm S 34 6mm

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
22a	identisch	identisch zum Teil Seiten vertauscht	83	der Mann aus Mohrenland, der die schlimmen Kinder holt, weggelassen S 12 wie S 23 S 13 wie S 16 Vers S14 Bild von S 9 hali halo neu S 15 wie S 18 S 16 Bild von S 15 Vers gewechselt do li di li dä li			ja	gleiche Quellenangabe	identisch	identisch
22b	identisch	Deckel auf Strasse gr Mädchen in der Mitte offenes Haar hält r Hand auf l Schulter von Kna- ben schaut zu kl Mädchen mit Rücken zu Be- trachter	83	identisch			ja	3 Gedichte neu in Strophen gegliedert	identisch	identisch
23	Arnold SCHAER Kilchberg Buchschruck	fotoähnlich halb- seitig farbig bis S 15 dann sw kl z.T. Vignetten im Textteil 4 ganzsei- tige farbige Jah- reszeitenbilder	80	Teil I als Vorfibei bezeichnet Majuskelsilben V CV werden zu Wörtern u Sätzchen zusammengestellt Silbenlücken keine Satzzeichen			Teil II	Inhaltsübersicht Quellen Sophie HÄM- MERLI-MARTI Mis Chindli Blanka STEI- NER Olten Lueg u lis GREYERZ Luise FÜRST HEEGER/LEGRÜN Unser erstes Buch Vlg Jugend u Volk Wien CASPARI- Fibel Vlg für Volkskunst u Volksbildung Stuttgart Anhalter Fibel PFAFFENBERG Braunschweig Aus dem Leben zweier Landkinder Vlg Jugend u Volk Wien HORST-Fibel für die Arbeitsschule Bres- lau Guck in die Welt Vlg Brandstetter Leipzig SCHARELMANN HUGGENBER- GER REINHART FALLERSLEBEN	für Lesekasten u WT	Preis Fr.1.90 kartoniert ge- bunden 19/24
23a	Arnold SCHAER Kilchberg Buchschruck	identisch zum Teil Seiten vertauscht	88	S 3 gleiches Bild nur noch 2 Silben MU MU HE HE Mundartsätze UF LENI UF NEI SO FUL FULI LENI HEI UF FULI MUS CHOM EMIL Pikto- grammsätzchen ohne Silbenlücken Schwa mit Ringlein darunter bezeichnet Satzzeichen fehlen	S 19 "Wer das ABC nicht kann der ist nur ein halber Mann" Majuskeln u Minuskeln ohne J		identisch	Inhaltsverzeichnis weitere Quellen Basler Fibel Schweizerfibei B Rud.HÄGNI Irmgard FABER DU FAUR Dora LIECHTI P.u.R.DEHMEL Mina STÜNZI Annelies UMLAUF		identisch

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart fehlt	Schriftart
24b	1930				Vorfibel. Ein Weg zum ABC	keine Angabe	Pe AL 236 II GEI CH D-126 (1,30)2		herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen	Druck Lithographie Othmar Hagmann & Söhne St.Gallen	Anleitung zum Zeichnen Malen Kleben Schneiden Legen Basteln Sprechen Schreiben Singen	SG		vereinzelt	Seitenüberschriften in Steinschrift später Antiqua handgeschrieben
24	1930				ABC	verfasst von der Kantonalen Fibelkommission St.Gallen	Pe AL 236,1		herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen Staatlicher Lehrmittelverlag	Buchdruckerei Zollikofer AG	Kinderverse u Gedichte	SG		vereinzelt	Steinschrift u Antiqua 15mm 12mm 5mm handgeschrieben S 36 Einführung der Minuskeln blau Ableitung aus den Majuskeln schwarz Tief in den Höhlen unserer Berge wohnt das fleissige Volk der Zwerge Jj fehlt a rund
24a		1946 1949			ABC handschriftliche Bemerkung: Sommerbuch 1.Klasse des Kts. St. Gallen	identisch	Pe III DF 5 GEI CH D-126 (1,49)1 (p)		identisch	identisch	identisch	SG		vereinzelt	Zwerge fehlen 1946

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
24b	keine Angaben	farbig Aquarell u anderes Titel- seite Sandka- sten mit Tänn- chen 2K blau gekleidet einer hinten r kniend Profil reiht rote Klötze wie Zug einer vorne l Profil sitzend l Bein unter r zeigt mit r Hand auf O	16 röm Zahlen	S I-II Zum Formen Rotkäppchen Einzeldinge S III Naturspielzeug u Fingervers S IV-V falten u rupfen schneiden u kleben S VI malen mit Kreide od Stift S VII Stäbchen legen S VIII-IX Schreibübungen mit beiden Händen S X-XIII Sprechverse S XIV-XV Einführung in die Buchstaben S XVI Silbensingen				Anthroposophische Wurzeln Buchstabeneinführung mit RUDOLF STEINERS Angaben im Seminarkurs von 1919 in Stuttgart identisch Preis 30Rp		geheftet 15/21,2
24	geschrieben und mit Bildern versehen von Alfred STA- ERKLE	farbig weiche Linien schwarz gerändert	48	Majuskeln drei Vokale dann CV CVC Silben mit Sinnzuordnung (MA IM MO Mann im Mond) Wörter ab S 30 Satzzeichen S 41-45 ZUR ÜBUNG IM SILBENLESEN Kreislein zur Abgrenzung	S 34-35 W-Fragen S 40-41 Adjektive grün grün grün sind... alt ist nicht neu... S 42 Verben Was die Tiere lernen Die Enten lernen schnattern... Das Mausen und Haschen lernts Kätzchen S 43 Doppelpunkt			Anthroposophische Wurzeln 60-jähriger Zugreisender erinnert sich an Wolf oben l auf S 9 ebenso Vers S 37 Wer das ABC nicht kann der ist nur ein halber Mann. Und das Leben macht ihm heiss wenn er s ABC nicht weiss. "Dieses Büchlein gehört" Einführung		geheftet 15/21,2
24a	identisch	identisch	48	siehe oben	identisch			siehe oben Einführung fehlt Inhaltsverzeichnis 3.Klappenseite ohne Hervorhebung der zu lernenden Buchstaben		identisch

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgaus- gaben	Neubear- beitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleit- kommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kan- ton	risch obligato- risch	Mundart la/nein	Schriftart
25	1930				KINDERFREUDE 1. Lesebuch für unsere Kleinen	keine Angabe	Pe AL 263		Herausgegeben für die Schulen des Kantons Appenzell Inner- rhoden	keine Angaben	Kinderalltag Zwerge Die Fabrik	AI			Steinschrift fett S 4-6 1cm S 7-18 dünn 6mm S 19- 31 Antiqua 4mm S 32-47 3mm S 48 Einführung Fraktur ab S 23 Einführung deut- sche Schreib- schrift senkrecht Sütterlin Hilfslini- en mit gleichem Abstand
26	1932				Z Basel a mim Rhy Basler Fibel I.Teil II.Teil III.Teil gebunden	GRAF Ulrich	Pe AL 247 I-III		Basel Lehrmit- telverlag des Erziehungsde- partementes	Offsetdruck der Gebr. Lips AG	Ereignisse im Kinderalltag	BS		nur Ti- tel	Röm Steinschrift 10mm 5mm handgeschrieben Paul HULLILGER Antiqua 6mm 4mm a rund
26a		1940 I 1941 II 1942III			Z Basel a mim Rhy I.Teil II.Teil III.Teil je separat	GRAF Ulrich	Pe III DF2, Ic, Ilc, Illc		Basel, Lehrmit- telverlag des Erziehungsde- partementes	Offsetdruck Art Institut Grafica AG Basel Was- sermann AG	identisch	BS		nur Ti- tel	identisch
27		1933 1937		2.Aufl 3.Aufl	Es Aerfeli Freud für eusi Erstklässler. Erstes Lesebuch des Kantons Luzern	FLEISCHLIN Franz handschriftliche Er- gänzung	Pe AL 261b		Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern	keine Angaben	Kinderalltag im Herbst Winter Weihnachten Gebete	LU	se	einzel- ne Ver-	Antiqua 4mm Titel 5mm fett a
28	1940	1959 1963 1967 1975		1. Auflage 2. Auflage 3. Auflage -----	Anneli und Hansli Ganz- heitliche Lesefibel	GUTKNECHT Esther unter Mitarbeit von MEYER - PROBST Hans Peter MERZ Lukas TRÜBI Cecile	Pe III DF18,d+ad GEI CH D-43(1,75) (p 1975)	Pe III DF 18a	Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt	Dickmann AG. Graphische Anstalt, Basel	Kinderalltag von Hansli u Anneli Jahreszeiten Kasper Rot- käppchen Hän- sel u Gretel	BS empfohlen durch ilz			Antiqua handge- schrieben bis Blatt 28 10mm dann gedruckt fett 6mm a rund
29	1942				Kennst du mich? Buch- staben-Bilderfibel	SUTTER Hedy	(p) Abschrift			Francke AG Bern	Zwergenerleb- nisse	anthro- poso- phisch	se	7 Ver-	Anthroposophi- sche Version

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
25	keine Angaben	Drei- u Vierfar- bendruck durch- gängig nur S 63 ohne Illustrationen	80	S 3 Vokale 2 Diphthonge 6 Kons von Zwergen mit entsprechender Mundstellung Gebärde od Geräusch erzeugendem Gegenstand dargestellt Majuskeln Ein u Zweisilber mit Silbenlücke C mit H unten verbunden Sätzchen Satzzeichen fehlen S 19 Gegenüberstellung Majuskel Minuskel			Lesetexte von Anfang an			gebunden 18,3/25
26	Fritz BAUMANN	farbig jede S ziemlich grafisch	fortlau- fende Seiten- zahlen bis 192	Majuskeln Alphabet mit Anlautbild J Jäger Y fehlt S 5 Schreibenleitung für O 1.Silbe MU S 7 Vokale I A entsprechende Silben u Silbenwieder- holungen mit Sinn Piktogrammsätzchen Silbenlücken Gedankenstrich statt Punkt ab S 30 Minuskeln		S 20 Kons- verdoppe- lung S 23 IE	Lesetexte von Anfang an	S 66/192 Quellen u.a. Leipziger Fibel Adolf HOLST Hedwig LACHS Annalies UMLAUF-LAMATSCH Fritz GANSBERG Gertrud CASPARI Gustav FALKE Lina SOMMER 100g Marroni 25Rp		gebunden quer 21/14,8
26a	Fritz BAUMANN	z.T. etwas abgeändert od ergänzt	64/64/ 64	Alphabet folgt am Schluss Silbentrennstrich Kommata S 14(16) je 10 statt 7 Sätze S 15(17) FAULE FANI weggelassen			identisch	100g Marroni immer noch 25Rp Inhalts u Quellenangabe unverändert		geheftet quer 21/14,8
27	sig.A.F.31	4 ganzseitige farbige Illustra- tionen Familien- tisch Bahn Winter Zoo einzelne sw	48				Anschlussheft	Quellen Alte Luzerner Fibel Graf- Fibel Anhalter-Fibel Jos.REINHARD L.STAFFELBACH Jos.MOHR Franz FLEISCHLIN		geheftet 15,5/21,5
28	Celestino und Marianne PIAT- TI-STRICKER, Riehen	Jedes Blatt eine farbige Illustrati- on	57 einsei- tig be- druckte Blätter	3 2 4 Wortsätzchen mit Piktogrammen ohne Satzzeichen S 22 Fragezeichen Satzanfang klein Wörter vorwiegend auf Ein- u Zweisilber beschränkt		oft Wörter mit Kons- verdoppe- lung	von Anfang an Lesetextchen	3 feste Blätter Bildkärtchen 14 feste Blätter Wortkärtchen zum Zerschneiden		Mäppchen mit losen Blättern Blatt 17,4/22 Mäppchen 17,4/24/1
29	Hedy SUTTER	entsprechendes Bild zur jeweili- gen Majuskel an Antiqua angegli- chen	30	Vers zu jeder einzuführenden Majuskel entsprechend dem Gefühlswert od dem Geräusch des Lautes die eurhythmischen Gebärden werden miteinbezogen			Gedichtchen			quer

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgaus- gaben	Neube- arbei- tung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkom- mentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kan- ton	obliga- tisch	Mundart ja/nein	Schriftart
30	1943				Mein erstes Schul- buch	KOLLER Arnold Appenzell	PE III DF 1	Pe III DF 1a	Herausgegeben im Auftrag des Erzie- hungsrates	Verlagsanstalt Benziger & Co.AG Ein- siedeln	Kinderall- tag im Jahreslauf	UR SZ OW NW AI			Steinschrift gedruckt 8mm ab S 13 5mm ab S 24 Minuskeln a rund ab S 81 franz.Schreib- schrift: Wir lernen schreiben wie der Vater und die Mutter
30a		1962			Komm wir lesen Lesebibel für die 1.Klasse	KOLLER Arnold unter Mitarbeit einer Kommissi- on	Pe DF III 24			Verlagsanstalt Benziger & Co.AG Ein- siedeln	identisch	meh- rere	ja		Antiqua 4mm a rund S 68-69 Einführung Schweizer Schulschrift: Wir schreiben wie die Grossen
30b		1964 1974 1981		3.Ausgabe ----- 8.Ausgabe	Im Buchstabenland	KOLLER Arnold verfasst und zusammengestellt unter Mitwirkung der inter- kantonalen Fibelkommissi- on	Pe III DF 25 GEI CH D-59 (1,73)		Herausgegeben im Auftrag des Erzie- hungsrates	Verlagsanstalt Benziger & Co.AG Ein- siedeln	identisch	meh- rere			Antiqua 8mm 4mm 3mm a rund
31	1944				Schlüsselblumen. Fibel	SCHÜEPP Marta	Pe III DF 9	Pe III DF 9a Wie meine Erstklässler nach der analytischen Methode das Lesen erlernen	Marta SCHÜEPP	keine Angabe	Frauenfeld	TG			Antiqua fett 6mm ab Mitte 4mm a
32	1945	1947			ZÜRI-FIBLE WOORT UND BIL- DER VOM TRAU- GOTT VOGEL MIT VĚĚRSLĚNE VOM RUEDI HÄGNI	VOGEL Traugott HÄGNI Ruedi		(p) Lehrerhand- buch	Verlag H.R.Sauerländer & Co Aarau	Buchdruckerei H.R.Sauerlän- der & Co Aarau Schweizer- druck	Kinderle- ben auf dem Land im Jah- reslauf	ZH		ja	Steinschrift handge- schrieben und gedruckt 15mm 10mm 5mm
33	1947	1950 1952 1963 1973		1. 3. ----- 8. Auflage	Roti Rösli im Garte Schweizer Fibel C 1.Teil	HUGELSHOFER Alice Arbeitsgemeinschaft der Zürcher Elementarlehrer	Pe III DF 8,1 1b+c+f GEI CH D- 112(1,47)1 (3,52)1 (8,73)1 (p)	Pe III DF 8,1a	Schweizerischer Lehre- rinnenverein; Schweize- rischer Lehrerverein Zürich, zu beziehen beim Sekretariat des Schweizerischen Leh- rervereins Becken- hofstr.31 Zürich 6	Graph.Anstalt J.E.Wolfens- berger, Zürich	Mundart- verse	CH		ja	Antiqua fett 5mm a

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
30	keine Angabe	farbig naturalistisch	96	Majuskeln Einzelbuchst I A M CV Silben als Wort Silbenverdoppelung mit Silbenlücken Piktogrammsätzchen Wörterreihen keine Satzzeichen S 24 Minuskeln Majuskel- u Minuskelwörter im gleichen Text		Konsverdupelung Dehnung Doppelvokal und h	ab S 25 vermehrt zusammenhängende Textchen	"DIESES BÜCHLEIN IST MEIN DRUM SCHREIB ICH HINEIN" Angaben zur Ableitung der Majuskelform aus Anlautbild Ableitung der Minuskel aus der Majuskel		gebunden Kartondeckel 15,4/21,3
30a	Robert WYSS	sw und Dreifarbendruck eher grob	80	abwechselnd Texte in Druckschrift u Schreibschrift			Textlesebuch	Quellen: Anna KELLER: Die fünf Batzen SJW15 Arthur KERN: Wer liest mit? KILCHHERR: Wir lernen lesen, Heini u Anneli GRIMMS Märchen verschiedene Fibeln u Kinderbücher		15,2/21,4 Leinen gebunden
30b	Robert WYSS	Dreifarbendruck schwarz ocker rot	48	gleicher Ablauf wie 1942 jedoch Majuskeln u Minuskeln gemeinsam Satzanfang klein Silbenlücken weggelassen Satzzeichen fehlen bis S 43 Wort- u Buchstabenreihen als Fusszeile	Verkleinerungsform Mehrzahl	Konsverdupelungen kommen vor ck tz ie eu au/äu als Titel	von Anfang an Lesetextchen	S 48 Buchstaben- Lautabfolge "Dieses Büchlein ist mein drum schreib ich hinein"		15,2/21,3 Leinen gebunden
31	Dora SCHÜEPP	sw Zeichnungen	42 nur jede 2.S beziffert gibt 21	Einzelbuchstaben dem Laut entsprechend u Einsilber sinntragend Wörter Sätzchen Satzzeichen Diphthonge sch st mit Verbindungsbögen Ei i ie gemeinsam		ee oo ih eh oh uh ah ck tz tt ss mm kommen ohne speziellen Hinweis vor	Silben Wörter u Sätze als kleine Geschichte	Schülersetzkasten u 8 Buchstaben in Grossformat bei Franz SCHUBIGER vormals Schweizer u Schubiger Winterthur		geheftet quer 10,6/15,1
32	Traugott VOGEL	sw Zeichnungen zum Ausmalen Deckblatt chamois als Lindenblatt zugespitzter Baum mit Majuskeln in Kreisen	25 Leseblätter	Einzellaut mit Anlautbild u in Wörtern mögliche Wörter u Piktogrammsätzchen mit den Buchst Silbentrennstrich Satzzeichen Ei mit Verbindungsbogen darüber		Mundart schreibung möglichst lautgetreu Doppelvokal für Dehnung	Jede S ein Geschichtchen	Begleitwort von Dr.J.M.BÄCHTOLD Professor am kantonalen Oberseminar Zürich im Nachwort Allgemeines über die Wünschbarkeit und den Wert einer Mundart-Fibel Unterstützung durch Rudolf HÄGNI Dr Karl NAEF Pro Helvetia Prof Dres A.WEBER und DIETH A.RIBI Ernst LAUR Inhaltsangabe S 5		"Die Fibel ist sowohl als Mäppchen als in Buchform erhältlich" 14,4/21,3
33	Hans FISCHER Fis	pro Blatt 1 halbseitige farbige Illustration	32	analytisch jedes Blatt 1 Mundartvers Wortbildtheorie keine Angabe zur Buchstabenablösung Buchstabenreihenfolge nicht ersichtlich		Mundart schreibung der Deutschen Rechtschreibung angeglichen	Kinderverse	Zürcher Mundart Probleme mit Schreibung u Mundartgrammatik inkonsequent Kurz- vs Langvokal mit und ohne Kons Verdoppelung wie Maierisli Anneli iri rite wämer Müsli flüg rif Spis Sunne woned ai/ei Raine Steine in en anders Hus	1 Tafel Bildkärtchen 3 Tafeln Wortkärtchen 15 Blätter mit Mundartübungstexten	Mäppchen mit losen festen Karten u Blättern 14,8/21,2

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgaus- gaben	Neubearbei- tung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleit- kom- mentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	risch obligato- risch	Mundart ja/nein	Schriftart
33a	1945	1947 1953		1.Auflage 3.Auflage	Steht auf, ihr lieben Kinder- lein! Schweizerfibel Ausgabe C II.Teil	Arbeitsgemeinschaft der Zürcher Elementarlehrer	Pe III DF 8,2		Schweiz. Lehrerinnen verein; Schweiz. Leh- rerverein identisch mit 33	Druck Bächler & Co Bern	Verse Liedtexte 7 Geisslein Tannen- bäumchen	CH		2 Verse	Antiqua 5mm a rund
34	1952	1953 1964			Mis Büechli I.Teil	DUDLI Karl unter Mitarbeit von KÜNDIG Albert HARDEGGER Maria	Pe III DF 13, 1 GEI CH D -55 (1,53)2 (3,64)1 (3,64)2	Pe III DF 13, 1a	Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen Kantonaler Lehrmittel- verlag St.Gallen	Offsetdruck Eidenbenz- Seitz u.Co., St.Gallen	Schule aufstehen essen schlafen spielen Bienen Katze Kirschen Wald Bach See reisen Regen Jahrmarkt Herbst Zirkus	SG		nur Titel	Schrift Karl EIGEN- MANN Antiqua handgeschrieben a rund 12mm S 16 10mm S 41 4mm
34a		1979	über- arbeitet	7. Auflage	Mis Büechli 1.Teil	HÄNSENBERGER Max BILL Theresa BRUNSWILER Roman DIETRICH Arthur PFEN- NINGER Paul SULSER Emil SCHNELLMANN Margrit	(p)		Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen Kantonaler Lehrmittelverlag St.Gallen		identisch	SG		nur Titel	Schriftgraphik Jakob BÜCHEL Antiqua a rund 9mm 6mm
34b	1953	1979	über- arbeitet	7. Auflage	Mis Büechli Ein Sprach- und Lesebüchlein für das 1.Schuljahr II.Teil / Mis Büechl 2.Teil	DUDLI Karl KÜNDIG Albert HAR- DEGGER Maria HÄNSENBER- GER Max BILL Theresa BRUN- SWILER Roman DIETRICH Arthur PFENNINGER Paul SUL- SER Emil SCHNELLMANN Margrit	Pe III DF 13, 2, 2g GEI CH D 55(7,79) 1 (1,79)2		Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen Staatlicher Lehrmittelverlag Kantonaler Lehrmit- telverlag St.Gallen		Erzählungen Ge- dichte Rätsel Mär- chen Uhu meint	SG		ja	Antiqua 5mm 4mm 3mm a
35	1955	1968		7. Auflage	Vo Chinde und Tiere Lesefibel	MERZ R.und N. Stäfa Zürich	(p)		Elementarlehrerkonfe- renz des Kantons Zürich	Cliches von Joh.Messikom mer Zürich Druck Buch- druckerei Stäfa	Schul- u Kinderalltag Spiel Katze Wald See Zoo Doktor Garten Jäger Ein- kaufen Märchen Hänsel u Gretel	ZH		bis S 10	Antiqua fett 6mm 4mm a t
36	1954			1. Auflage	Mis Gärtli Thurgauerfibel I.Teil	HÄLG Otto Romanshorn unter Mitwirkung der Lehrmittelkommis- sion	Pe III DF 14,1 GEI CH D-110 (1,54)1 (1,54)2		Thurgauischer Lehr- mittelverlag Frauenfeld	Offsetdruck H.Bircher graphische Anstalt, Sul- gen	Kinderalltag	TG		ja	Schrift E.ZIMMERLI St.Gallen Steinschrift Kreidestrich 15mm 10mm ab S 19 8mm ab S 31 Antiqua handgeschrieben a rund

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schreibung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
33a	Lili ROTH-STREIFF	Tuschzeichnungen z.T farbig koloriert	32				Anschlussleseheft			geheftet 14,8/21,1
34	Alfred KOBEL	farbig einige sw Zeichnungen bei mehr Text weniger Illustrationen	48	Kurzsätze S 3 Paul auf Rösli auf S 4 Paul ist brav ist Paul brav ist ... auch brav Satzzeichen fehlen Satzanfang klein			Lesetexte als Übungstext			geheftet 16,3/21,2
34a	Alfred KOBEL u Zeichnungen aus "Wie schreibt man?" Verlag ARGUS Abtwil	Illustrationen von 1952 übernommen farbig einführende Textseiten mit halbseitigem Bild Übungstextseite zT farbig unterlegt abzulösende Buchstaben blau unterlegt	48 4 Tafeln	Ganzwortmethode an Hand von Sätzen S 3 da sitzt Susi da sitzt Rolf S 4 Susi auf Rolf auf keine Satzzeichen Satzanfang klein erst ab S 26 Wortrepetition Einzelbuchst als Anlaut u im Wort Signalgruppen	Alphabet mit Anlautbildern ohne J		Lesetexte als Übungstext	Grundlage "Mis Büechli" 1. Teil 1952	4 Tafeln Wortkärtchen Halbkarton zum Zerschneiden	Ringordner 17,5/23 48 einseitig bedruckte feste Blätter 15,2 /21
34b	Alfred KOBEL	farbig nahezu jede S 3 ganzseitig Umschlagbild geändert	48/61	Zeilen als Sinneinheiten			Anschlussleseheft	Inhalt Quellen Anna KELLER Die fünf Batzen (SJW15) Dora LIECHTI Edi (SJW204) A.KERN Mutzli Graupelzchen Grimms James Krüss versch.Fibeln Uhu gibt Kommentare in Kleindruck		geheftet 16,5/21,2
35	Walter ROSHARDT Zürich Trudi BÜHLER Zürich	realistische Zeichnungen einführende S meist mit Farbstift koloriert	46 + 4Tafeln mit Wörtern u Bildchen	Namen Anfangsbuchst fett 2 3 4 5 6 Wortsätzchen aus Ein- u Zweisilbern mit Satzzeichen Satzanfang gross Piktogrammsätze Verbindungsbögen bei Diphthongen und sch ch ck tz qu pf Dehnungs-h e gestrichen ab S 11 einführen und synthetisieren der einzelnen Buchstaben	Diminutiv S 42	Wörterleseblatt für ie Dehnungs-h ck tz	Fibeltextchen		4 Tafeln mit Wörtern u Bildchen zum Zerschneiden	Mäppchen 15,3/21,3 mit losen Blättern beidseits bedruckt 14,8/21
36	Alfred KOBEL St.Gallen	Ähnlich wie "Mis Büechli" weniger scharf konturiert (Bleistift statt Tusche?) durchweg farbig	42 + Buchstabentafel	Mundartsilben CV als Sätze(MA IM MO) Piktogrammsätzchen(SU AM (Trog) WI IM (Glas) LO IM (Kassenschränk) IS IM (Brunnen) RE IM (Wald)) Silbenverdoppelung Zweisilber verkürzte Sätze Schwa mit Punkt markiert S 20 parallel Schriftdeutsch ab S 31 Minuskeln Thurgauer Mundart	en chline Has heisst Häsl ein kleiner Hase heisst Häsllein e chlini Tanne heisst Tännli eine kleine Tanne heisst Tännchen	IE H blau keine Markierung von Kurz- u Langvokal in der Mundart	MA IM MO (Mann im Mond) Der Mond hat aber ein gezeichnetes Gesicht im Gegensatz zur Geschichte vom Mann, der sein Bürdeli Tragen muss, weil er am Sonntag Holz gesammelt hat	Buchstabentafel mit Majuskel u Anlautbild in der eingeführten Reihenfolge	Mäppchen mit losen Blättern 16/21,3	

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
36a	1954			1. Auflage	Mis Gärtli Thurgauerfibel 2. Teil	HÄLG Otto Romanshorn bearbeitet unter Mitwirkung der Lehrmittelkommission	Pe III DF 14,2		Thurgauischer Lehrmittelverlag Frauenfeld	Druck Graphische Anstalt H. Bircher, Sulgen		TG		Verse	Antiqua 4mm 3mm
37	1954				SUM SUM SUM Eine Sprach- und Lesefibel für die Erstklässler an Auslandsschweizerschulen Teil 1: sum, sum, sum Teil 2: weiter, weiter, so wirst du gescheiter	ELSENER Gretel	Pe III DF 15,1		hrsg vom Hilfskomitee für Auslandsschweizer Schulen	Rorschach Loepfe-Benz	Schule und Haus Von der Zeit	Ausland			Antiqua
38	1956				Im Wunderland So lernen wir lesen Luzerner Ganzheitsfibel I. Teil / II. Teil	HÄGI Hans Hochdorf der Fibelkommission gehören ausser dem Verfasser an: Kantonalinspektor Otto HESS als Präsident und Erziehungsrat Traugott STEGER LUSTENBERGER Alois Emmenbrücke THEILER Klara Luzern	Pe III DF 19,1 Pe III DF 19,2 GEI CH D-75 (1,66)1 (1,66)2		Luzern, Kantonaler Lehrmittelverlag	Offsetdruck Mengis & Sticher Luzern Fotolithos E. Kreienbühl & Co AG Luzern	In der Schule und zu Hause Jahreszeiten Ferien Rotkäppchen	LU			Schweizer Schulschrift kursiv 8mm ab S 24 5mm 2. Teil Antiqua 3mm Titel 4mm fett a rund
38a	1966			1. Auflage	Im Wunderland So lernen wir lesen Luzerner Ganzheitsfibel 1. Teil/ 2. Teil	HÄGI Hans Hochdorf LUSTENBERGER Alois Emmenbrücke THEILER Klara Luzern	Pe III DF 26,1 Pe III DF 26,2		Im Auftrag des Erziehungsrates herausgegeben vom Kantonalen Lehrmittelverlag Luzern	Offsetdruck Mengis & Sticher Luzern Fotolithos E. Kreienbühl & Co AG Luzern	Umstellung der Jahreszeiten wegen Herbstschulbeginn Weihnachten Winter Reimwörter unabhängige Texte Gedichte Lieder 7 Geisslein	LU			Schweizer Schulschrift kursiv 8mm ab S 24 5mm 2. Teil Antiqua 3mm Titel 4mm fett a rund
39	1961	1971 1975		5. Auflage	Ich freu mich Ganzheitsfibel in Druckschrift und in Schreibschrift	ZUMTAUGWALD Loyola Sr unter Mitarbeit einer Kommission	Pe III DF 22 Pe III DF 23 GEI CH D-60 (1,75)		Verlagsanstalt Benziger & Co. AG Einsiedeln Zürich Köln	Offsetdruck Verlagsanstalt Benziger & Co. AG	Jahreszeitenunabhängige Texte	mehrere Kantone			Druckschrift Antiqua 6mm 3mm a Schweizer Schulschrift 6mm

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
36a	Alfred KOBEL St.Gallen	durchweg farbig einzelne Dop- pelseiten ohne Illust.	68	S 4 ck S 6 tz sp S 7 st im Anlaut			Anschlussleseheft	Inhalt Quellen Am Bränneli Sauerländer S.HÄMMERLI-MARTI HÄGNI Anna KELLER A.UMLAUF E.SCHNEIDER FRÖHLICH Basler Fibel Wiener Fibel		geheftet Karton- deckel 14,8/21,2
37	Alfred KOBEL St.Gallen	farbig auf 15 von 72S rechte S unbedruckt ganzseitiges Weihnachtsbild	72	"einfache Sprache angestrebt Milieu angepasst möglichst verschiedenartiger Stoff verzichtet jeden Laut einzeln einzuführen da der Lehrer sich in verstärkterem Masse als in der Schweiz jeder einzelnen Klasse anpassen muss (sprachliche Zusammensetzung)"			WEITER WEITER SO WIRST DU GESCHEITER Eine Sprach- und Lesebibel für die Erstklässler an Auslandschweizerschulen			geheftet feste Kartondeckel 14,8/21,2 quer ungerade S leer
38	Josef ELIAS Emmenbrücke Schrift Anton AMREIN Grep- pen und Heinz KUCZA Luzern	farbig leicht karikiert wie überlange Hund u Katze Vater liest Zeitung Mutter strickt	48 keine Seiten- zahlen- gabe	3 4 Wortsätze in verbundener Schrift Satzanfang klein Fragezeichen	implizit S 7-8 da ist ein Apfel Äpfel Äpfel gute Äpfel zum Thema Markt		von Anfang an Lesetextchen	Nachwort an die Eltern	1 Zusatzblatt mit Wörtern in Schreib- schrift zum Zer- schneiden	geheftet 16,7/22,2
38a	Paul NUSS- BAUMER Hildis- rieden Schrift Anton AMREIN Grep- pen und Heinz KUCZA Luzern	farbig jede S Familie moder- nisiert Vater Architekt statt Bähnler mäht Rasen lockerer Erziehungsstil	48 1 Zu- satz blatt mit Wörtern	3 4 Wortsätze in verbundener Schrift Satzanfang klein Fragezeichen	Reime Diminutiv		Anschlussleseheft	Quellen Anna KELLER Die fünf Batzen (SJW15) Dora LIECHTI Edi (SJW204) Arthur KERN: Wer liest mit? Ludwig REINHARD: Im Wundergarten M.HAUSER (SJW) Tina		geheftet qua- dratisch 20,9/20,9
39	Robert WYSS	4farbendruck plakativ	38	5Tafeln mit Wörtern				Vorwort an die Eltern	5 Wortkarten ein- seitig bedruckt aus festem Papier	Mäppchen mit losen Blättern einseitig be- druckt 14,8/21,1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
40	1963	1977	übernimmt Verse u Methode von 1927	1. 3. Auflage	Hü Rössli hü Lesebuch für die erste Klasse der aargauischen Gemeindeschulen	STAUB Ruth	GEI CH D-67(3,77) (p)	vorhanden	Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau	Satz und Offsetdruck des Textes: Graphische Werkstätten A. Trüb & Co., Aarau Druck des Einbandüberzuges: Huber & Anacker AG., Aarau	Kinderverse Gedichtchen Erzählungen Herbst Weihnacht Winter Fasnacht Ostern	AG		ja	Silben Minuskeln 8mm Antiqua 4mm für Verse u Zwischen text a rund M schräge Aussenstriche
41		1967		2. Auflage	Seid ihr alle da? Ganzheitsfibel in verbundener Schrift	HOLZER Theo BLÖCHLINGER Rudolf Mitarbeiter BÄCHTIGER Paul BRUNSCHWILER Roman	(p)	S 2 Wegleitung für die Eltern	Verlag Arbeitskreis für ganzheitliche Unterrichtsgestaltung St.Gallen	Lithographie Stahlberger AG., St.Gallen Alle Rechte vorbehalten	Kasper Struwelpeter Max u Moritz Kinderalltag Muttertag Geburtstag In der Schule Sommer Beim Zahnarzt Hänsel u Gretel Rotkäppchen 7 Geisslein. Bremer Stadtmusika.. Frau Holle Nikolaus	SG			Rudolf BLÖCHLINGER Hülligerschrift spitze Verbindungen bei i m n a d u h 13mm 10mm 30mm zum Nachschreiben Anweisungen 4mm S 59 u letzte S Antiqua handgeschrieben 10mm
42a	1968				Es war einmal Leselehrgang ohne Hinweise auf das Ablösen der Buchstaben (Gross- und Kleinbuchstaben)	BÄHLER Dora BECK Martha BLASER Verena BRAND Hulda BRÖNIMANN Barbara GLAUS Verena STUPKA Lydia	Pe III DF 27 GEI CH D-83(1,68)3 (p)	Pe III DF 27-29a (p)	Staatlicher Lehrmittelverlag Bern	Büchler & Co AG Wabern	Märchen Hänsel u Gretel 7 Geisslein Das Waldhaus Brüderchen u Schwester.. Tischlein deck dich	BE			Schrift Wener MAURER Antiqua 8mm a rund klein L mit Böglein
42b	1968				Edi Leselehrgang mit Hinweis auf das Ablösen der einzelnen Buchstaben (Gross- und Kleinbuchstaben)	BÄHLER Dora BECK Martha BLASER Verena BRAND Hulda BRÖNIMANN Barbara GLAUS Verena STUPKA Lydia	Pe III DF 28 GEI CH D-83(1,68)3 (p)	Pe III DF 27-29a (p)	Staatlicher Lehrmittelverlag Bern	E.J. Kemen GmbH., Bern	Was ein Erstklässler erlebt	BE			Schrift Bernhard WYSS Antiqua 10mm a rund klein L mit Böglein
42c	1968				WIR SIND ALLE DA Leselehrgang mit deutlicher Betonung der einzelnen Buchstaben (Ausgangsschrift: Grossbuchstaben)	BÄHLER Dora BECK Martha BLASER Verena BRAND Hulda BRÖNIMANN Barbara GLAUS Verena STUPKA Lydia	Pe III DF 29 GEI CH D-83(1,68)39 (p)	Pe III DF 27-29a (p)	Staatlicher Lehrmittelverlag Bern	Vetsch & Co, Köniz	Kinderlied u Kinderspiel Dornröschen Zottel Zick u Zwerg Froschkönig Herbst Hans im Glück König Drosselbart	BE			Schrift Werner MAURER Steinschrift 8mm bis S10 dann im Wechsel mit Antiqua a rund klein L mit Böglein

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
40	"Dieses Buch wurde illustriert durch Aargauer Kinder im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren"	Jede Seite mit 1 od mehreren farbigen Illustrationen bis auf 12 Deckelinnen-seiten ebenfalls illustriert	90	folgt der Aagauer Fibel von 1927 Silben in Minuskeln	S 46 Majuskelalphabet ohne J		ja	"Ein Inhaltsverzeichnis mit Angabe der Verfasser und der neu einzuführenden Buchstaben ist dem 'Begleitwort' angefügt". Quellen BALZLI HÄMMERLI-MARTI Dora HALLER Ruth STAUB Robert SUTER SJW Fibel: Zellweger Graf Dudli Hälgi Hägi CH Neue Wiener		Leinen gebunden 15,1/21,3
41	Rudolf BLÖCHLIN-GER	Umrisszeichnungen sw	64 nicht nummeriert	3Wortsätze Satzanfang gross Satzzeichen Namen Nomen bei den Zeichnungen Übungen zu den Schriftelementen mit Vers			Leseblatt-Texte	Wegleitung für die Eltern S 2	Schreibübungen integriert	lose Blätter beidseits bedruckt gelocht mit Schubhändel zusammengefasst in Pressbandeckel 14,8/21
42a	Werner MAURER	farbig düster pausbackige Menschen jedes Blatt	14+9+4+14+17 4 Tafeln mit Wörtern	3 4 5 Wortsätze Satzanfang klein ohne Satzzeichen erst S 14			Anschlusslesebuch "Du bist dran"		4 Tafeln mit Wörtern zum Zerschneiden	Mäppchen mit losen Blättern einseitig bedruckt 14,8/21,1
42b	Bernhard WYSS	farbig naturalistisch jedes Blatt	44 Blätter 4 Tafeln mit Wörtern u Bildchen	Einzelwörter möglichst lautgetreu Piktogrammsätzchen CV Silben (Tierstimmen) Satzanfang klein Satzzeichen fehlen bis S 17			Anschlusslesebuch "Du bist dran"	Lesetexte nach Dora LIECHTI Edi SJW 34	4 Tafeln mit Wörtern u Bildchen zum Zerschneiden	Mäppchen mit losen Blättern einseitig bedruckt 14,8/21,1
42c	Werner MAURER	farbig viel blau grün u violett pausbackige Menschen jedes Blatt	46 Blätter	3 4 Wortsätzchen in Majuskeln dann 2x Einzellaut dann CV CCV Silben Wörter Minuskeln ab S 11 Satzzeichen ab S 22			Anschlusslesebuch "Du bist dran"	Anlehnung an "O mir hei ne schöne Ring" 1933		Mäppchen mit losen Blättern einseitig bedruckt 14,8/21,1

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
43	1972	1976		30000 1. Auflage	Wo ist Fipsi? Schweizer Fibel Ausgabe A 1.Teil	PLETSCHER Elisabeth nach einer nicht veröffentlichten Erzählung von Olga MEYER	Pe III DF 31 GEI CH D- 52(2,76)4	Pe III DF 31a	Schweizerischer Lehrerinnenverein und Schweizer Lehrerverein zu beziehen: Sekreta- riat des Schweize- rischen Lehrerver- eins, Ringstr.54, 8057 Zürich	Druck: Karl Augustin, Thayngen Fotolithos: Repro Singer AG Zürich	Ein Handpup- penäffchen verschwindet	CH			Antiqua fett 6mm a rund
44	1978	1981 1986	Lizensausgabe für die CH unverändert	1. Auflage 4. Auflage	Der Lesespiegel 1 Lesekurs Teil 1 Der Lesespiegel 1 Lesekurs Teil 2	MEIERS Kurt u Mitarbeiter EGGERN Mechthild KAISER Stephan KOHLER Susanne LETTMANN Rudolf LOTZE Waltraud PAWELKA-HOSCH Ulrike SIEBER Christine Adaptation für die CH DEBRUNNER Lisel ETTER Vere- na FESER Peter HOFSTETTER Heidi RUSCA Ines RUTISHAUSER Marie- Anne	Pe III D 410, le I-II+a/al GEI CH D- 65(3,85)1,1S (3,85)1,2S (3,85)1,84 (p)	Pe III D410,1 a11b (p) Lizenzausgabe für die Schweiz Lesekurs 1 Teil 1 Dek- kelinnen seite für die Eltern	Klett und Balmer & Co. Verlag, Zug, 1984	Lehrerband Satz und Druck: Has- ler+Hotz AG, Steinhausen	1.Schultag Mi u Mo Die mit den neuen Buchstaben möglichen Wörter diktieren die Themen			Antiqua 9mm 6mm 3mm 4mm 5mm Times 4mm 3mm a kleines L mit Böglein	
44a		1984 1986	1986 leicht verändert	2. Auflage	Lesespiegel Lesebuch zum Lesekurs	MEIERS Kurt unter Mitarbeit von BOLLINGER Rolf Flavil SG BRUHIN Ursula Merlischachen SZ HOFSTETTER Heidi Bottighofen TG MÜLLER Léonie Kriens LU	(p)		Redaktionelle Betreuung: EGLI Hans, Klett und Balmer Verlag Zug	Ernst Klett Druckerei Stuttgart	Momo Zoo Laternenfest Berufe Erzählungen Gedichte Rätsel Witze Kasperli Weihnachten (Bild aus der Pinakothek) Märchen Die goldene Gans				Antiqua 9mm 6mm 4mm 3mm 2x Handschrift S 64-68 Times New Roman 4mm 3mm a
44b		1989			Der Lesebegleiter Band 1+2	MEIERS Kurt MALMQUIST Eve BIL- LING Barbara FORSBERG Berti	Pe III AD 154 154,2	Pe III AD		Zug Klett & Balmer					
45	1979				Lesen 1	SCHLÄPFER Elisabeth unter Mitarbeit von ARNOLD Martina Zug HAUEN- STEIN Elisabeth Ingenbohl SZ HÜR- LILMANN Käthi Konolfingen BE MU- RER Annelies Beckenried NW SCHEIDEGGER Regula Wädenswil ZH SCHEUCH Rösli Rüschlikon ZH	Pe III D 375,1	Pe III D 375, 1+a	Copyright SABE AG Verlagsinstitut für Lehrmittel	SABE AG, Verlagsinstitut für Lehrmittel, Zürich	Schul- u Kin- deralltag	UR SZ OW NW	ja		Antiqua 6mm 4mm 3mm 2mm gemischt u handgeschrieben z.T.fett grafisch gestaltet beschriftete Tafeln Kinderfo- tos mit Stein- schriftnamen

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
43	Albert GERSTER Bilder u Gestaltung	farbig ganz u halbseitig	36 Halb karten einseitig bedruckt 5 Tafeln Wort u Bildkärtchen perforiert	Dreiwortsätze Ein u Zweisilber möglichst lautgetreu keine Satzzeichen Satzanfang klein Wortwiederholung kein Hinweis auf Ablösen der Buchstaben				Geschichte als Lesetext	5 Tafeln mit Wort- u Bildkärtchen perforiert	Mappe mit losen Halbkartenblättern 17,5/21,9
44	Rudolf LETTMANN	sw Zeichnungen	48/54	CV Silbe aufgliedern Majuskel u Minuskel in Buchst. Reihe suchen Silbenverdoppelung Piktogrammsätzchen Wort-Bild Buchst-Bild Satz-Bild zuordnen Wörterreihen u Kolonnen Buchstabensalat Kreuzworträtsel Silben ohne Sinn Satz verlängern			Lesespiegel gebunden u Lesehefte	Deutscher Ursprung spürbar z.B. Wortwahl (UlK u Unsinn S 39)	Arbeitsblätter im Heft z.B. Bild-Buchst Zuordnung 10 Schreibfolien Wandbild Buchstabenhaus Stecktafel mit Buchst. Buchst. Uhr Schlangenspiele	geheftet A4
44a	Beny GRÜTER Sursee LU Zeichnungen u grafische Gestaltung	farbig S 2-13 haben Illust Hauptgewicht ab S 14 vorwiegend sw aus den jeweiligen Quellen übernommen 2x Fotos	72				Lesebuch zum Lesekurs	Quellen BOLLIGER Max BURKART Gertrud CARLE Ernst FABER DU FAUR GUGGENMOOS KAETTERER Lisbeth KRÜSS James PETER Rita PIPOWAROWA Irina PREUSSLER Gottfried		Leinen gebunden 17,8/24,3
44b										
45	Edith SCHINDLER Franz HÖGNER graphische Gestaltung u Illustrationen	farbig einige sw-Fotos	96	Beginnt mit Namen handgeschrieben Steinschrift Schilder Verweis auf Prosodie mittels Fettdruck (ich will-ich will nicht) ohne Satzzeichen Lautnachahmung zuordnen Echo =Reime ab S 14 Kinderverse mit Satzzeichen, ab S 22 Sachtexte (Frosch)			Anschlusslesebuch	Inhaltsverzeichnis Quellenangabe		Leinen gebunden 15,9/23,4

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundartjahrein	Schriftart
46	1979				Vom kleinen Mädchen Kra und von Kindern wie du eines bist Leselehrgang auf synthetisch integrativer Grundlage	MARTI Werner DENNEBORG Silvia INGOLD Margrit	Pe III DF 37 GEI CH D-82(1,79)	Pe III DF 37a	Bern staatlicher Lehrmittelverlag		GUT Silvia: Das kleine Mädchen Kra (Sauerländer) Das 7.Mädchen wird vom Korber nur mit Kra gerufen wächst nicht kommt zu den Krähen auf eine Insel und findet wieder heim	BE			Steinschrift
47	1980	1982 1989			LESEN SPRECHEN HANDELN Ein methodenübergreifender Erstleselehrgang Texte weiterführendes Lesen Übungen	GRISSEMANN Hans Dr. Aarau Zürich Konzept und Projektleitung Didaktische Mitarbeit BÄCHTOLD Ruth ZH KAMMERMANN Peter BS MEIER-SCHWAGER Jeanette LU CORAY Susi GR SUTTER Gertrud BL KLAPPROTH Ruedi Alpnach OW linguistische Mitarbeit STRÄSSLE Urs Dr. Beraterkommission AESCHBACH Lili ZH ARNOLD Edith BS BRUNSCHWILER Roman SG FEHR Normanda GR GASSER Peter SO GUTHAUSER Irene BL HEGI Elisabeth BE LUSTENBERGER Alfred LU MAZZOLINI Rudolf GL MESSNER Helmut Dr. AG MÜLLER Hedi BL	Pe III DF 39 a+al GEI CH D-50(1,80)+1 (2,82)T (3,89)T (p)	Pe III DF 39a (p)	Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt Kantonaler Lehrmittelverlag Luzern	Lehrmittelverlag des Kantons Basel-Stadt	Tomi Tina Schule Schulweg Verkehr Regen Pause Tauschen Zoo Hühnerhof Ferien Bauernhof Brand krank zaubern Jahreszeiten Tageszeiten Licht Hamster Steine Supermarkt kochen telefonieren	mehrere			Antiqua fett 10mm a rund 4mm abzulösende Buchst. fett ab S 20 6mm 8mm 2mm ab S 46 Times New Roman 4mm 2mm
47a		1982		3. Auflage	LESEN SPRECHEN HANDELN Ein methodenübergreifender Erstleselehrgang Texte weiterführendes Lesen Übungen	EGGERN Mechthild KAISER Stephan KOHLER Susanne	Pe III D 410, 1c 1+4								
47b		1985	2.erweiterte Auflage		LESEN SPRECHEN HANDELN Ein methodenübergreifender Erstleselehrgang Texte weiterführendes Lesen Übungen	EGGERN Mechthild KAISER Stephan KOHLER Susanne	Pe III D 410, 1a/b	Lehrerband							

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
48	1981	1987 1989 1990		3. Auflage Nachdruck 4. Auflage	Lesen durch Schreiben Schü- lermaterial	REICHEN Jürgen Dr. und Mitarbeiter 26 ge- nannte aus 8 Ktn v.a.BS ZH 2 aus Hamburg Schlussredaktion Regina REICHEN-SCHMIDT	Pe III DF 49 1-10+a Pe III DF 49 1c-10c Pe III DF 49ab (p)	Pe III DF49ab Heft1 Wie Kinder selbst gesteuert lesen lernen Heft 2 Allg didaktische u organi- satorische Empfeh- lungen Heft 3 4 6 zu den Rahmenthemen Heft5 zu Kontrollge- rät Sabefix Heft 7 8 Lernangebote Spiele (p)	sabe AG Verlagsin- stitut für Lehrmittel Zürich	Zürich Sabe Verlagsinstitut	In der Schule				Antiqua handge- schrieben 5mm dünn a rund Maschi- nenschrift mit u ohne Seri- fen 4mm 3mm
49		1982		3. Auflage	Mali, Moli, Muli	SCHNEIDER Hansrudi MEISTER Bernhard FARKAS Helen et al	Pe III 47c + alc GEI CH D- 52 (1,o.J)	Pe III 47 ac		Verlag H. Schneider Ramsen	Zwergenerlebnisse	SH			Antiqua 5mm
50		1984		3.Auflage	Schau mich gut an, hast Freude dran Lesefibel	bearbeitet von der Lese- buchkommission der Schweizerischen heilpä- dagogischen Gesell- schaft	Pe III DF 50c +ac GEI CH D-62(1,73)		Lehrmittelverlag SHG Lenzburg	Brühwiler AG Horgen	Kinderalltag Fami- lie See Wald Feri- en Bauernhof	SHG			Steinschrift 15mm S 16 8mm S 41 Antiqua 8mm a
51	1989				Schaukelpferd Lesebuch für Erstklässler	HEEB Rolf Leitung Rorschacherberg AN- DEREGG Hans Schme- rikon HOBI Hans B Sargans OBERLE- MEYER Marianne Bal- gach	(p)		Herausgegeben vom Erziehungsrat des Kantons St.Gallen	Kantonaler Lehrmittel- verlag St.Gallen	Geschichten zum Jahr Raten Spielen Lachen Geschich- ten aus meinem u deinem Leben Geschichten von Tieren Geschichten aus Geschichten Märchen Träume	SG			Antiqua 6mm 4mm 3mm a rund Times New Roman 6mm 4mm 3mm

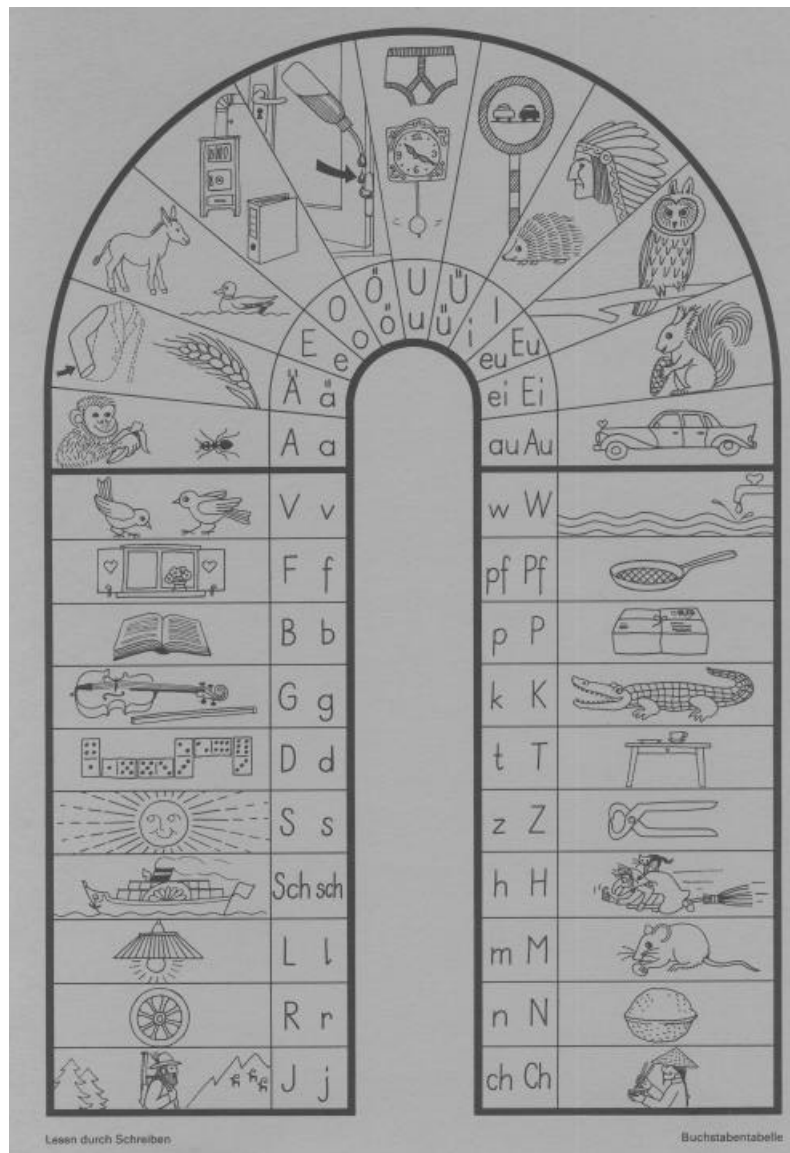
A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Rechtschreibung ja/nein	Lesebuch integriert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
48	Susanne GRUBENMANN u 7 weitere	sw Zeichnungen mit durchgezogenem Strich	8x64 +6x8 +14+16 +32+72+64	Lesen durch Schreiben Bild-Buchstabentabelle Lektionen in Heft 3 bis ins letzte Detail aufgeschrieben. Einstieg über 1.Schultag Namen der Kinder als ganzes Steinschrift darunter Antiqua davor Zahl		ansatzweise Kinder müssen lautgetreue Schreibung erproben	10 Leseheftchen weitere werden selbst hergestellt	Buchstabentabelle in Form eines phallischen Gebildes mit männlicher Unterhose oben im Zenit Bild aussen Buchstaben innen (hebräische Buchstabentabelle bildet einen Kreis) Schülergespräche Angst wird thematisiert expliziter Einbezug von Wahrnehmungsschulung	Buchstabentabelle Schülerblock mit 72 Blättern Block mit 64 Kopiervorlagen Sabefixgerät	A4 Leseheftchen 10,5/14 14,6/20,8
49		sw Konturzeichnungen zum Ausmalen	26 Bl Halbkarton beids bedruckt	Einzelbuchstaben Silben denen Sinn gegeben wird			Lesetextchen	wird als synthetischer Lehrgang bezeichnet Wörterlisten	4 Blätter Kopier- vorlagen Arbeitsblätter	lose Blätter Halbkarton in Mäppchen 14,8/21
50	Ernst JÖRG Klausen Horgenberg	Dreifarbendruck linolschnittähnlich	48+46 einseitig bedruckt	Majuskeln Anfangssilbe IM mit Satzwert (Blume) IM (Garten) AM MAMA IM ...AM ohne Silbenlücken Silbenverdoppelung neue Buchstaben rot ab S 12 Satzzeichen Wörter lesen S 41 Minuskeln	Diminutiv	Dehnungs-H ck tz au-äu V	Lesetextchen	Afrikatiere als Deckblatt	Block 46 Blätter für Schreibübungen Senkrechte Waagrechte Winkel Schräge Buchstaben Wörter S 22 MALE ALLE EI schwarz MALE ALLE IE rot	Lose Blätter in Mäppchen einseitig bedruckt 17,5/22,2 Block 17,5/22,2 dünnes Papier
51	Niklaus MÜLLER Ebnat-Kappel	Illustration u Gestaltung naturalistisch strahlend bunt viel Gelb nahezu jede S	96	verschiedene Schriften u Satzarten weitere Quellen Regina SCHWARZ Willi TOBLER Wilhelm TOPSCH H.von VESTERNER Franz WITTKAMP Ursula WÖLFEL Hü Rössli Hü			Anschlusslesebuch	Quellen Ute ANDRESEN H.BARTNITZKY Hans BAUMANN M.BERNHARD-von LUTTILZ BOLLIGER Christa BÖCKELMANN CUNO KIRSCH&KORN Arthur DIETRICH GUGGENMOS Mario GRASSO Werner HALLE Peter HÄRTLING P.HINNEN JANOSCH KRÜSS R.LONSHIRE MORGENSTERN Vitezlav NEZVAL SCHARRELMANN		gebunden 16,2/23

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundart ja/nein	Schriftart
52	1989				Innen lebt der Ahornbaum Leselehrgang auf analytisch-synthetischer Grundlage nach einer Erzählung von Christine KOHLER.	Autorengruppe GRÜTER Beatrix PrimarlehrerinThun HARTMANN Walter Seminarlehrer Wattenwil Projektleiter HUEGLI Marianne Primarlehrerin Bowil IMER Eva Primarlehrerin Alchenstorf	Pe III DF 53 Pe III DF 53a GEI CH D-131(1,89)1	Pe III DF 53a	Staatlicher Lehrmittelverlag Bern		KOHLER Christine (1989): Innen lebt der Ahornbaum Zytglogge Bern Was der scheue Erstklässler Simi nach dem Umzug aus der Stadt aufs Land mit seinen Bezugs personen u dem geheimnisvollen Ahornbaum während eines Jahres erlebt	BE			Antiqua handgeschrieben 10mm a rund
53	1989				Resli Eine Erzählung aus dem Berner Oberland Leselehrgang auf synthetisch integrativer Grundlage	MARTI Werner	Pe III DF 54 Pe III DF 54a GEI CH D-133(1,89)1	Pe III DF 54a	Bern Staatlicher Lehrmittelverlag		MARTI Werner (1989): Resli. Was ein Erstklässler u seine Familie im Berner Oberland erlebt	BE			Steinschrift
54	1992	1993		2.Auflage	Wir lernen alle lesen (sehen fühlen greifen verstehen schreiben) Leselehrgang für die erste Klasse	KALS Konrad Lehrer CH-8892 Berschis SG KJELLSHÖG Hannelore Montessori-Pädagogin D-8100 Garmisch-Partenkirchen		Begleitordner für Lehrerinnen Lehrer und Eltern (p)	Kaschmi-Lehrmittel für kindgerechtes Lernen Oberdorf CH-8892 Berschis SG	Flumser Druck, R.Dutler, CH-8890 Flums	Schulalltag	SG			Antiqua fett 28mm 11mm 8mm 4mm 2,5mm Angaben dünnTimes New Roman 8mm 4mm Minuskeln 2/3 der Majuskeln geschrieben a rund u mit Abstrich t unten rund l unten rund inkonsequent

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seitenzahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
52	Marcus PFI- STER Grafiker Bern	ganz- u halbsei- tige farbige Bilder zerflie- ssender Kontu- renstrich Sascha Morgenthaler- Gesichter	38+34 einseitig bedruckt 3Tafeln Wort u Bildkärt- chen perfo- riert + 1 Schnee- mann festes blaues Papier	Ein u Dreiwortsätze mit Ein u Zweisilbern Piktogrammsätzchen einzelne Laute ablösen Satzerweiterung			Lesetextchen	Beratergruppe GERBER Françoise Legasthenietherapeutin Ober- scherli KÖHL Maria Primarlehrerin Thun KUPFERSCHMID Esther Primarlehrerin Mühledorf SPREN- GER Irene Logopädin Bern VUIL- LE Annemarie Primarlehrerin Konolfingen BLUM Agnes Primar- lehrerin Sursee	3 Tafeln Wort- u Bildkärtchen Ar- beitsanleitung Schneemann Kop- iervorlagen Laut- Bild Zuordnung	A4 Textblätter einseitig be- druckt gelocht
53	Oskar WEISS	sw Zeichnungen mit durchgezo- genem Strich	39 40	Zwei Einzelbuchst zu Silbe mit Sinn zusammengestellt Silbenverdoppelung Piktogrammsätzchen Buchstabenauf- u Abbau Bild-Buchstabenzuordnung Buchstabenlücken Satzzeichen bei Brief S 20 Minuskeln parallel zu Majuskeln			Leseblätter Be- gleitendes Lese- heft für 2.Kl bei Mehrklassen- schule	Wörterlisten Tabelle des Inventars der Übungstypen	39 Arbeitsblätter	A4 lose Blätter
54	Sylvia KÖNIG Zürich u aus dem ABC- Malbuch von Hannelore KJELLSHÖG den Holzspielfi- guren nachge- zeichnet	fast aus- schliesslich sw Zeichnungen von Nomen 2 kleine sw Zeich- nungen (Zoo u Wald) Schrift in verschiedenen Grössen herrscht vor	48	Einzelbuchstaben werden zu Silben u Wörtern verbunden Beginn mit Mm li meist im Anlaut gezeichnetes Nomen u gedrucktes Wort Wortauf- u Abbau vorwiegend Wörter u Sätze keine Geschichten	Namen- wörter Zeitwörter Artwörter andere	Schärfungen Dehnungen paar Paar		"An die Eltern: Das allerwichtigste auf dem Weg des Lesenlernens bei Ihrem Kind ist Ihre Geduld!" Es soll so lange nur mit Lauten geübt werden, "bis alle Buchstaben (sehr gut) bekannt sind und das Kind lesen kann". Auch zu Hause soll lautiert werden	Holzfiugren LO- RENZ Holzspiel Geretsried Poster mit dem Alphabet u den symbolischen Figuren Fühlbuch mit Velourbuchsta- ben nach den Grundlagen von Dr.Maria Montessori Molton- od Magnet- buchstaben Wort- u Bildkarten für den Anfangsunterricht Handpuppe	A 4 geheftet Begleitordner A4

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
Nr.	Jahr	Folgeausgaben	Neubearbeitung	Auflage	Titel	Autorenschaft	Bibliothek	Begleitkommentar	Herausgeber	Druckerei	Themen	Kanton	obligatorisch	Mundartja/nein	Schriftart
55	1996			1. Auflage	Das Buchstaben-schloss Lesen- und Schreibenlernen im ersten Schuljahr Lesebuch	FREY-KOCHER Marianne HOFSTE TTER-SPRUNGER Heidi MEIERS Kurt MÜLLER-MALINA Jena Beratung HÄFLIGER Andrea ZG INGBER Marc SG KLINGER-SCHORR Annemarie LÜTHI Vreni TG SCHADER Basil ZH SCHNEIDER-PLAZ Annemarie SO Redaktion VEIT Karin	Pe III D 510 Pe III D 510a1 Pe III D 510a2		Herausgeber Kurt MEIERS	Klett und Balmer & Co. Verlag Zug Gesamtherstellung GU Print AG Urdorf	Schule Mehrsprachigkeit Kinderalltag Gedichte Till Eulenspiegel Erzählungen Bastelanleitungen				Antiqua 7mm 4mm 3mm schwarz u grau a l unten gerundet Times New Roman 4mm Handschrift
56	1997				lose luege läse Lesenlernen mit Sprechbewegungen Lesekarten Werkstätten u Arbeitsplänen Texte für Schülerinnen und Schüler	RICKLI Ursula Trim-bach SO Wissen-schaftliche Beratung OCHSNER Heinz Dr. Adliswil ZH	(p)	Handbuch für Lehrpersonen (p)	ilz Interkantonale Lerhmittelzentrale Rapperswil SG Lerhmittelverlag Kanton Solothurn	Lehrmittelverlag Kanton Solothurn	Affe Toto Hase im Garten Herbst Schulweg siehe Quellen	ilz		verein zelt	Steinschrift u Antiqua dünn 15mm 12mm 10mm 8mm 5mm 3mm a rund l mit Häklein

A	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
Nr.	Illustrator	Illustrationen	Umfang Seiten- zahl	Lesemethoden	Grammatik ja/nein	Recht- schrei- bung ja/nein	Lesebuch inte- griert/ separat	Bemerkungen	Arbeitsmaterial	Format in cm
55	Evi JUON Langnau a.A. Satz u Montage Hanna STRACUK Arbeitshefte	Zeichnungen u Fotos farbig u sw Arbeitshefte sw	96 Arbeits- hefte je 40	Zweisilber 2 3 Wortsätzchen mit Piktogramm u Punkt danach Such- u Benennübungen Wort-Bild Satz- Bild Zuordnung Zus.Nomen Satzweiterung			Lesebuch zu den Arbeitsheften	Anspruchsvolle Texte Inhalt Quel- len GUGGENMOS WÖLFEL Martin AUER Paul MAAR Max HUWYLER Renate WELSH Man- fred MAI Wolfgang RUDELIUS Angela SOMMER-BODENBURG Hans BAUMANN BOLLIGER Laura KÜFER Gerda BÄCHLI Peter HÄRTLING Hannelore DIERKS An die Eltern	Die Lese- und Schreiblernarbeit wird in den Arbeits- heften 1+2 geleistet Alphabetspiegel Wörterverzeichnis Buchstabentabelle	Lesebuch ge- bunden 17,8/24,5 Ar- beitshefte A4 geheftet
56	Ursula KOLLER Rütihof AG	Deckel 3farbendruck Stil Kinderzeich- nung Unterstufe schwarz gerän- dert sw Zeich- nungen Mund- bilder von OCHSNER Selbstverlag Gstaldenstr.10 CH-8134 Adlis- wil	61 einseitig 206 beid- seitig 4fach geleicht 105 ein- seitig 4fach geleicht	Von Mundbildern Sprechbewegungen ablesen aneinander reihen zu Mundbildwörtern Majuskeln zuordnen Wortlesen Ein u Zweisilber EI SCH CH pf ng ck tz st eu sp mit Verbindungsbögen Dehnungs E H gestrichen Minuskeln indirekt mit dem Gebrauch des Setzkastens eingeführt			Texte für Schüle- rinnen und Schü- ler	Quellen Max BOLLIGER Der goldene Apfel Elisabeth WENNING Die Weihnachtsmaus Gebr Grimm Martin RENOLD Fantlis Abenteuer Ursula RICKLI Im Zoo Walti DÜTSCH Liederheft "Mir gönd in Zoo" Zürcher Liederbuchanstalt Fredy LIENHARD "D Schlieremer Chind"	Mundbilder Mund- bildwörter Setzka- sten gr u kl Wort- u Bildkärtchen Würfel Arbeitsblätter	4xA4 1xHalbkarton 3x4fach geleicht durchschein- des Papier



1981: Lesen durch Schreiben. JÜRGEN REICHEN. Buchstabentabelle Format A4

V. Erstlesefibeln von A bis Z: Formale Analyse¹¹⁰

Im folgenden werden die in den einzelnen Rubriken des Quellenkorpus zusammengestellten Angaben in ihrer alphabetischen Reihenfolge zusammengefasst, besprochen und kommentiert, was zunächst eine Darstellung der schweizerischen kantonalen Vielfalt ergibt (A, B, C, D, E, F, G, J, K, L), aber auch einheitliche Zielsetzungen erkennen lässt (P, Q, R, T, U, V, W). Spezielle Beachtung erfährt der Einbezug von Mundart beim Erstleseunterricht (O). Der zeitliche Wandel wird deutlich am Anwachsen des Arbeitsmaterials (Y) und an der Veränderung der gebräuchlichen Formate (Z), während die Quellenangaben bei den Bemerkungen (X) andeuten, in welchen Traditionen die jeweiligen Fibeln stehen.

A. ANZAHL DER ZWISCHEN 1900 UND 2000 NEU IN DEN DEUTSCHSPRACHIGEN SCHWEIZERKANTONEN HERAUSGEGEBENEN ERSTLESEFIBELN

Man muss davon ausgehen, dass der im Institut für historische Bildungsforschung Pestalozzianum Zürich vorgefundene Bestand zwar umfangreich, aber dennoch lückenhaft ist. Zum einen waren im bestehenden alten Sachkatalog unter „*Deutsche Sprache – Lesebücher nach Kantonen*“ nicht alle deutschsprachigen Schweizerkantone vertreten, es fehlten Deutsch Freiburg sowie Appenzell-Ausserrhoden und Basel-Land, und von einigen Kantonen wurde gemeinsam eine Erstlesefibel herausgegeben, zum andern wurde vermutlich auf eine systematische Sammlung von Neuerscheinungen verzichtet.

Die mittlerweile erschienene Bibliographie, das „*Fibel – Findbuch*“ von GISELA TEISTLER (2003), hat auch Fibeln der deutschsprachigen Schweiz aufgenommen. 25 entsprechende Einträge für die Zeit von 1901 – 1944 wurden gefunden, die mehrheitlich auch in der Bibliothek des Instituts für historische Bildungsforschung Pestalozzianum vorlagen.

Zusammenfassung

Da die schweizerische Schulhoheit kantonal geregelt ist, sind auch entsprechend viele Erstlesefibeln zu erwarten. Es fanden sich jedoch keine systematischen Sammlungen derselben, was schon die Katalogeinträge über „*Deutsche Sprache – Lesebücher*“ feststellen liessen. GISELA TEISTLER (2003) hat in jahrelanger Arbeit eine sehr umfangreiche Bibliographie als „*Fibel – Findbuch*“ zusammengestellt und herausgegeben, mit Angaben zu Erstlesefibeln aus allen deutschsprachigen Gebieten von 1487 an bis 1944. Die Fibeln der deutschsprachigen Schweizer Kantone von 1901 – 1944 sind darin ebenfalls vertreten.

¹¹⁰ „*kursiv*“ und in Anführungszeichen gesetzt sind generell aus den Kommentaren übernommene Ausdrücke und Wendungen ohne detaillierte Angaben, mit Ausnahme in einigen Fällen, bei denen die Jahrzahlen gesetzt werden. „ff“ bedeutet dabei: „auch die Folgeausgaben der betreffenden Erstlesefibel“.

B. Neuerscheinungen

Immer wieder sind neue Erstlesefibeln erschienen. Somit stellte sich die Frage nach der Häufigkeit der Neuerscheinungen.

Anhand der vorgefundenen Jahrzahlen ergeben sich zwischen 3 bis 10 dieser neuen Lehrwerke pro Jahrzehnt.

1901 – 1909	5	1930 – 1933	3	1940 – 1947	6	1992 – 1997	3
1911 – 1918	10			1952 – 1956	4		
1921 – 1927	9			1961 – 1968	6		
				1972 – 1979	4		
				1980 – 1989	6		

Eine Häufung kann zwischen 1911 bis 1927 festgestellt werden. Während in den 1930er Jahren kaum eine Neuerscheinung auftritt, mehren sich diese dann in den fünf folgenden Jahrzehnten wieder. Gegen Ende des 20. Jhs engagieren sich auch Verlage wie KLETT und SABE sowie die Interkantonale Lehrmittelzentrale ilz für die Herausgabe von Erstleselehrwerken und die Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft SHG gibt ebenfalls eine eigene Fibel heraus.

Die Neuerscheinungen auf die Kantone und Verlage verteilt ergibt folgende Tabelle.

Kanton Verlag	1900 1909	1910 1919	1920 1929	1930 1939	1940 1949	1950 1959	1960 1969	1970 1979	1980 1989	1990 1999
BE	1901 1903 1907		1922 1924				1968 1968 1968	1979	1989 1989	
TG	1903		1927		1944	1954				
GL	1903									
AG		1911	1927				1963			
SO		1911								
SG		1914	1925	1930		1952	1967	1979		1992
ZH		1915	1923		1945 1947	1955				
BS		1917		1932	1940					
LU				1933		1956				
AI		1918		1930						
ZG		1914								
GR			1921							
NW SZ VS			1926							
UR SZ OW NW AI					1943		1961	1979		
SH									1982	
CH		1911	1925 1927			1954		1972		
ILZ						1959			1980	1997
SHG									1984	
KLETT								1978	1986	1996
SABE								1979	1981	

Es zeigt sich, dass die einzelnen Kantone und die Initiantinnen für eine „Schweizer Fibel“ unterschiedlich aktiv sind.

Während St. Gallen pro Jahrzehnt eine neue Erstlesefibel erscheinen lässt, ergibt sich für Bern eine Lücke von vier Jahrzehnten. Dafür werden dann 1968 gleich drei verschiedene Erstlesefibeln parallel herausgegeben.

Interessant ist zu sehen, dass bereits 1911 Bemühungen bestanden, eine schweizerische Erstlesefibel herauszubringen, die von den 1920er Jahren an bis 1972 jeweils vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizerischen Lehrerverein, die damals als getrennte Vereine existierten¹¹¹, herausgegeben wurde.

Kantonale Neuerscheinungen von Thurgau, Zürich, Basel-Stadt, Luzern fehlen im letzten Viertel des 20.Jhs. Dafür bemühen sich in dieser Zeit Verlage ausserhalb der Kantonalen Lehrmittelverlage um die Herausgabe von Erstlesefibeln.

Einige der flächenmässig kleineren Kantone vermelden vor allem zu Beginn des 20.Jhs Herausgaben von Erstlesefibeln, haben sich dann anscheinend für die Herausgabe zusammengeslossen oder vermutlich das bestehende Lehrmittel anderer Kantone übernommen oder vielleicht die schon früh bestehende „*Schweizer Fibel*“ entweder mit der Ausgabe A „*für den ganzheitlichen Leseunterricht*“ oder mit der Ausgabe B, „*der synthetische Lehrgang*“, eingesetzt. Die Beantwortung dieser Frage wurde offen gelassen.

Vom diesbezüglich grössten Schweizer Kanton Graubünden konnte lediglich eine Erstlesefibel vermerkt werden, ist doch nur ein Teil der Bevölkerung deutschsprachig. Dies gilt auch für den Kanton Wallis, der zusammen mit Nidwalden und Schwyz erwähnt ist, wohingegen Angaben für den zweisprachigen Kanton Freiburg fehlten.

Zusammenfassung

Die Tabellen zeigen, dass sich offensichtlich der Wunsch recht regelmässig wiederholt, eine Erstlesefibel neu zu gestalten. Erstlesefibeln werden immer wieder, aber in unterschiedlichen Zeiträumen, herausgegeben.

Bestrebungen, eine schweizerische, kantonsübergreifende Erstlesefibel zu schaffen, bestanden seit Beginn des 20.Jhs. Im letzten Viertel desselben schalten sich dann in Konkurrenz zu den bestehenden Lehrmittelverlagen weitere Verlage mit der Herausgabe von Leselehrwerken ein.

Auf eine Befragung darüber, welche Erstlesefibeln in den Deutschschweizer Kantonen eingesetzt wurden und aktuell eingesetzt werden, wurde in dieser Arbeit verzichtet.

¹¹¹ Der Schweizerische Lehrerverein sagte 1925 seine finanzielle Beteiligung zu, was die Herausgabe ermöglichte. Als allerdings das „Fibelgeschäft 1932 finanziell etwas abzutragen begann, da gewitterte es dann und wann zwischen den beiden Kontrahenten nicht übel. 1935 wurde das Fibelgeschäft aus der Rechnung des Schweiz. Lehrervereins herausgenommen und selbständig gemacht, und der Friede war wieder hergestellt“. In: Schweizerische Lehrerinnenzeitung, 20.4.1950: 25 Jahre Schweizer Fibel. Emma Eichenberger.

C. FOLGEAUSGABEN

Die in der Tabelle der Neuerscheinungen von Erstlesefibeln vorhandenen Lücken werden zum Teil mit Folgeausgaben der bestehenden Fibeln gefüllt, die entweder unverändert bleiben oder leicht verändert oder künstlerisch neu gestaltet auftreten, wobei Text und Aufbau jeweils übernommen werden.

Darauf geht die folgende Tabelle ein. Sie ist zeilenweise zu lesen.

Vorangestellt ist senkrecht die Jahrzahl der Erstausgabe, die Jahrzahlen der Folgeausgaben sind nebenstehend *kursiv* gedruckt. Die Angaben zur jeweiligen Auflage, zu den Tausend oder weitere erwähnenswerte Bemerkungen sind der jeweiligen Jahrzahl, zu der sie gehören, nachgesetzt.

Bei den Abkürzungen steht, *ilz* für *Interkantonale Lehrmittelzentrale*, *SHG* für *Schweizerische Heilpädagogische Gesellschaft*. Fehlt bei der zweiten Kolonne in einer Zeile die senkrecht geschriebene Jahrzahl, so war keine Erstausgabe zugänglich.

Diese Angaben wurden den vorliegenden Erstlesefibeln selbst entnommen und sind somit weder vollständig noch einheitlich.

Es lässt sich anhand dieser Angaben ansatzweise feststellen, wie lang ein und dieselbe Erstlesefibel in Gebrauch war, und folgern, wie zwingend denn eine Neuherausgabe einer Erstlesefibel sei.

So vergehen von der Herausgabe der Berner Fibel „*O mir hei ne schöne Ring*“ 1922 durch ERNST SCHNEIDER, Professor in Riga, bis zur letzten nahezu unveränderten Auflage von 1954 ganze 32 Jahre. Nimmt man die Jahre bis zum Erscheinen der drei neuen Berner Fibeln von 1968 dazu¹¹², so hatte die „SCHNEIDER - Fibel“ nahezu ein halbes Jahrhundert Bestand.

Einen eben solchen Rekord erzielen zwei vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizer Lehrerverein herausgegebene Schweizer Fibeln, 1925 die von EMILIE SCHÄPPI „*Komm lies!*“, die 1960 die 15. Auflage erlebt, und 1927 die von WILHELM KILCHHERR „*WIR LERNEN LESEN*“, die 1966 als „*19. unveränderte Auflage*“ mit einer Zahl von „50'000“, künstlerisch neu gestaltet, erscheint.

Die von ANNA ZELLWEGER verfasste Aargauer Fibel von 1927 „*Chumm mer wänd go wandere! Eine Reimfibel für die Aargauer Kinder*“, die auffällig der Berner Fibel von ERNST SCHNEIDER gleicht, erreicht 1940 die 22. Auflage. 1938 wird sie von EMMA BARTH umgearbeitet, d.h. einige Verse werden seitenmässig umgestellt, ausgewechselt oder weggelassen, so zum Beispiel der „*Mann aus Mohrenland*“, der „*die schlimmen Kinder*“ holt. Bis 1954 wird sie unter dem gleichen Titel immer wieder herausgegeben, in der gleichen Schrift, mit den gleichen Illustrationen von PAUL EICHENBERGER.

Zwei Erstlesefibeln aus der Jahrhundertmitte erscheinen bis in die 1980er Jahre, so die Fibel von Basel-Stadt, „*Anneli und Hansli*“, 1940 von ESTHER GUTKNECHT et al. als „*Ganzheitliche Lesefibel*“ geschaffen, gewissermassen als Kontrast zu derjenigen von ULRICH GRAF, die mit einzelnen Buchstaben beginnt. Sie wird 1959 umgestaltet, dann mit der unveränderten Auflage von 1975 auch von der Interkantonalen Lehrmittelzentrale *ilz* empfohlen, was deren Einsatz auch ausserhalb des Kantons erlaubt.

Die in der Innerschweiz gebräuchliche Erstlesefibel wird von ARNOLD KOLLER 1943 als „*Mein erstes Schulbuch*“ herausgegeben und 1964 vom gleichen Autor neu aufgelegt, allerdings mit zum Teil beträchtlichen Veränderungen, weniger was das methodische Vorgehen betrifft als auf das äussere Erscheinungsbild bezogen, mit 1981 einer 8. Auflage.

¹¹² „Es war einmal“, „Edi“, „WIR SIND ALLE DA“

Kan- ton	Erst aus- gabe	Folgeausgaben
BE	1901 1903 1922 1924 1968 1979 1989	1909 unverändert 1911 3.Ausgabe leicht verändert 1907 17.-26. Tausend 1933 Neudruck in Steinschrift 1942 1945 1954
TG BL	1903	1910 3.Auflage 1912 4.Aufl. 1917 5.Aufl. 1918 6.Aufl. 1920 7.Aufl. 1938 2.Aufl.
AG	1911 1927 1963	1938 Umgearb. 1940 22.Auflage 1945 4.Aufl. identisch mit 1938 1954 id. mit 1945 Verse von 1927 1977 3.Aufl.
SG	1914 1925 1930 1952 - 1992	1946 1949 1953 1964 1979 7. überarbeitete Auflage 1967 2.Aufl. 1993
ZH	1915 1923 1945 1955	1924 1929 1947 1968 7.Aufl.
BS	1917 1932 1940	1940 1941 1942 1959 1.Aufl. Neugestaltung 1963 2.Aufl. 1967 3.Aufl. 1975 Herausgabe durch ilz
LU	- 1956	1933 2.Aufl. 1966 Herbstschulbeginn
NW SZ VS	-	1926 5.Aufl.
UR SZ OW NW AI	1943 1961	1962 Neugestaltung 1964 1974 3.Ausgabe 1981 8.Ausgabe 1971 1975 5.Aufl.
SH	-	1982 3.Aufl.
CH	1925 1927 1945 1972	1932 1934 1937 1948 13.Auflage 1953 1960 15.Auflage 1937 8.Aufl. 1966 19.Aufl. 50000 Neuillustriert 1. Aufl. 1950 1952 3.Aufl. 1963 8.Aufl. 1976
ILZ	1959 1980 1997	1963 1967 1975 1982 3.Aufl. 1985 2. erweiterte Aufl.
SHG	-	1984 3.Aufl.
KLETT	1978 1996	1. Aufl. 1981 Lizenzausgabe für CH 1986 4.Aufl. 1987 5.Aufl.
SABE	1979 1981	1987 3.Aufl. 1989 Nachdruck 1990 4.Aufl.

Die 1947 von ALICE HUGELSHOFER geschaffene und von HANS FISCHER, illustrierte ganzheitliche Zürcher Mundartfibel „*Roti Rösli im Garte*“, erlebte 1963 ihre letzte unveränderte Auflage. Den Ganzheitsfibeln in Mundart blieb der allgemein versprochene Erfolg versagt. Im Gegenteil: Sie läuteten sozusagen die Legastheniediskussion ein.

St.Gallen hat, mehr als Bern und Zürich, eine rege Erstlesefibelproduktion. Davon sind zwei länger als zwei Jahrzehnte im Gebrauch. 1930 wird von einer „*Kantonalen Fibelkommission*“ das 48 Seiten zählende Fibelheftchen „*ABC*“ in Steinschrift und Oktav - Format herausgegeben. Es ist als „*Sommerbuch für die 1.Klasse des Kantons St. Gallen*“ gedacht, was handschriftlich in das eine Exemplar der Auflage von 1946, in der Bibliothek des Instituts für historische Bildungsforschung Pestalozzianum, eingetragen ist. Das Büchlein wird 1949 nochmals aufgelegt.

Der Titel „*Mis Büechli*“ verweist auf die Ausgabe von 1925: „*Mein Büchlein. Lesebüchlein in Druckschrift für das 1.Schuljahr*“, welches „*geeigneten Lesestoff für das Winterhalbjahr anstrebt*“, zusammengestellt von „*einer Arbeitsgemeinschaft st. gallischer Lehrerinnen*“, die sich zum Ziel setzte, „*Schweizer Art und Sprache zum Ausdruck zu bringen*“, was bisher gefehlt habe.

Der grosse zeitliche Abstand von ERNST SCHNEIDERS Erstlesefibel von 1922 bis zum Erscheinen der neuen drei Berner Fibeln von 1968 verweist auf eine Tradition der bernischen Unterstufenlehrerschaft während Jahren, nämlich mit jeder neuen ersten Klasse auf Grund einer Erzählung eine je eigene Fibel zu schaffen und das vorgegebene obligatorische Lehrmittel an passenden Stellen zu integrieren. Auch die bernischen Fibeln von 1968, 1979 und 1989 sind aus solchem Unterricht entstanden und wurden letztlich mit dem Ziel veröffentlicht, den Lehrenden die Unterrichtsvorbereitung zu erleichtern.

Das gleiche gilt auch für 1944 SCHÜEPPS „*Schlüsselblumenfibel*“ und Schaffhausens „*Mali Moli Muli*“ von HANSRUEDI SCHNEIDER et al. 1982.

Überträgt man die eine Tabelle in die andere, so wird man sich der Vielzahl an Fibeln bewusst, die im jeweiligen Kanton im jeweiligen Jahrzehnt und später eingesetzt werden konnten. Es könnte auch sein, dass die Änderung der jeweiligen Schülerzahlen Neuauflagen bedingten, was nicht überprüft wurde.

Kanton Verlag	1900 1909	1910 1919	1920 1929	1930 1939	1940 1949	1950 1959	1960 1969	1970 1979	1980 1989	1990 1999
BE	1901 1903 1907 1907 1909	1911	1922 1924	1933	1942 1945	1954	1968 1968 1968	1979	1989 1989	
TG	1903	1919 1912 1917 1918	1920 1927		1944	1954				
GL	1903									
AG		1911	1927	1938	1940 1945	1945	1963	1977		
SO		1911								
SG		1914	1925	1930	1946 1949	1952 1953	1964 1967	1979		1992 1993
ZH		1915	1923 1924 1929		1945 1947 1947	1955	1968			
BS		1917		1932	1940 1940 1941 1942	1959	1963 1967	1975		
LU				1933		1956	1966			
AI		1918		1930						
ZG		1914								
GR			1921							
NW SZ VS			1926							
UR SZ OW NW AI					1943		1961 1962 1964	1971 1974 1975 1979	1981	
SH									1982	
CH		1911	1925 1927	1932 1934 1937 1937	1948	1950 1952 1953 1954	1960 1963	1972		
ILZ						1959	1963 1967	1975	1980 1982 1985	1997
SHG									1984	
KLETT								1978	1981 1986 1987	1996
SABE								1979	1981 1987 1989	1990

Zusammenfassung

Es überrascht festzustellen, wie lang mehrere Erstlesefibeln im Gebrauch sind. Dies kann vor allem im Kanton Bern damit begründet werden, dass die Unterstufenlehrerinnen mit Einbezug des obligatorischen Lehrmittels auf Grund einer Erzählung mit jeder neuen ersten Klasse auch eine „neue“ Fibel erarbeiteten.

Am Beispiel einiger kleinerer Kantone wird ersichtlich, dass ein Zusammengehen sinnvoll ist, zumal es bezüglich der Erstlesefibeln, also bezüglich des Lesenlernens ja einen einheitlichen „Stoff“ betrifft. Zudem wurde der Druck ohnehin oft grösseren Anstalten auswärts übertragen (Thurgau 1903 und Glarus 1903 an Hofer in Zürich, Thurgau 1910 und Solothurn 1911 an Orell Füssli in Zürich, Zug 1914 an Zollikofer in St.Gallen).

Dass eine Gruppe von Lehrkräften schon immer bestrebt war, eine mögliche für die gesamte deutschsprachige Schweiz gebräuchliche Erstlesefibel zu schaffen, und dass man es als Luxus betrachtete, wenn sich jeder Kanton mit seiner Fibel profilierte, zeigt das Beispiel der vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizerischen Lehrerverein geschaffenen Schweizer Fibel und deren Folgeausgaben.

Eine gemeinsame Fibel bedingt allerdings ein Übereinstimmen bezüglich Vorgehen, Inhalt und Gestaltung, was Autoren wie MEIERS (1978) und GRISSEMANN (1980) veranlasste, möglichst alle nach ihren Erkenntnissen fürs Lesen lernen relevanten Vorgänge mit einzubeziehen, was in ihren Kommentaren, auf welche später eingegangen wird, deutlich zum Ausdruck kommt. Analysiert man jedoch die Erstlesefibeln selbst, welche die Kinder zur Bearbeitung in die Hand bekommen, hat bei ihnen der letztlich visuell zu bearbeitende Anteil deutlich den Überhang, denn „Hören“ und „Sprechen“ lassen sich nun einmal nicht schriftlich festhalten und mit „*stiller Beschäftigung*“ üben.

D. NEUBEARBEITUNGEN

Mit dieser Betrachtung interessiert, worauf sich die Veränderungen beziehen, wenn entschieden wird, eine bestehende Fibel neu zu bearbeiten.

Als erstes lässt sich bei der Bernerfibel von 1922 feststellen, dass sie 1933, abgesehen von der Umstellung auf Steinschrift, die gleiche bleibt.

Auch die 15. Auflage der Schweizer Fibel von EMILIE SCHÄPPI „*Komm lies!*“, erscheint 1960 immer noch als rotes Mäppchen mit den ca. 30 losen Blättern im Oktav - Format, allerdings mit einigen zusätzlichen Übungsblättern und einer Wörtertafel zum Zerschneiden. Es sind immer noch die gleichen Zeichnungen des Zürchers HANS WITZIG, auf der Vorderseite farbig gedruckt, auf der Rückseite schwarzweiss. Die 1925 als Steinzeichnungen ausgeführten Illustrationen lassen 1960 den weichen Strich vermissen, weisen grellere Farben auf und wurden zum Teil mit einem Hintergrund versehen oder geringfügig angepasst. So verschwindet zum Beispiel die Rosenlaube der beiden barfüssigen, lesenden Mädchen auf Seite 23. Auch die Texte sind kaum verändert und die Schriftart bleibt die gleiche.

Bei WILHELM KILCHHERRS Schweizer Fibel von 1927 „*WIR LERNEN LESEN*“, sind bereits in der 8. Auflage von 1937 einige Bilder von NIKLAUS STOEKLIN geändert, wohl auf Grund des inzwischen erfolgten Wechsels vom Herbst- auf den Frühjahrsschulbeginn, wobei offen bleibt, welche Kantone es betreffen könnte. 1966 wird sie völlig neu durch den mittlerweile als Kinderbuchautor bekannt gewordenen CELESTINO PIATTI gestaltet. Die Texte und die Buchstabenfolge bleiben unverändert gleich wie 1927.

Ein gleiches, nur umgekehrt, vom Frühlings- auf den Herbstschulbeginn, liegt für die Luzerner Fibel „*Im Wunderland*“, HANS HÄGI, von 1956 vor. Der Einstieg ins Lesen bleibt un-

E. AUFLAGE

Unter „Auflage“ wird die Gesamtzahl der vom Auftraggeber bestellten gedruckten Bücher verstanden, zum Beispiel 17.-26.Tausend. Somit zählt diese Auflage 9'000 Stück. Eine solche Angabe fehlt meistens in den durchgesehenen Erstlesefibeln. Wird „Ausgabe“ verwendet, so wird eher die Qualität angesprochen. Bei einer 3.Ausgabe ist ein Buch zum dritten Mal erschienen, eventuell deutlich überarbeitet, ergänzt oder neu gestaltet und Fehler wurden entfernt¹¹³.

Zusammenfassung

Wie schon vermerkt, sind die Angaben diesbezüglich unvollständig. Es lässt sich somit nur schätzungsweise vermuten, wie viele der jeweiligen Erstlesefibeln im Umlauf waren, was gewiss auch abhängig ist von den jeweiligen Schülerzahlen, aber bestimmend für die Wirtschaftlichkeit eines Verlages.

F. TITEL UND UNTERTITEL

1. Titel der Erstlesefibeln

Diese geben bereits einen Hinweis zur Auffassung der Autorinnen und Autoren, in welcher Art und Weise die Kinder aufgefordert werden sollen, den immer gleichen Sachverhalt, die 26 Buchstabenzeichen mit ihren „*Suprasegmenten*“¹¹⁴, zu erlernen und zu interpretieren.

Einige Titel stellen nüchtern trocken und sachlich fest, was zu tun ist, nämlich „*Lesen*“, und „*Komm lies!*“ als Aufforderung.

10 mal findet sich die Bezeichnung „*Fibel*“ in den Titeln.

5 mal steht sie zusammen mit dem Kanton, für welchen sie Gültigkeit hat („*Aargauer Fibel*“, „*Zürcher Fibel*“, „*Basler Fibel*“, „*Bündner Fibel*“, „*Züri-Fible*“), dies zu Beginn des Jahrhunderts.

In den Untertiteln wird die Bezeichnung „*Fibel*“ bis in die 1950er Jahre regelmässig verwendet, dann aber, von den 1960er Jahren an, durch „*Leselehrgang*“ ersetzt, vielleicht, weil die Bezeichnung „*Fibel*“, um das Abc-Buch zum Erlernen der Buchstaben zu bezeichnen, - wie man vermutet, durch Ausspracheveränderung aus „*Bibel*“, dem ersten Lesebuch der christlichen Welt, entstanden -, sich auch auf andere Einführungswerke übertrug.

In den Titeln und Untertiteln wird oft auch angedeutet, welches Vorgehen man bei dieser betreffenden Fibel zu erwarten hat: „*Fibel in Schreibschrift*“, „*Buchstaben-Bilderfibel*“, „*Lese-fibel*“, „*Reimfibel*“, „*Ganzheitsfibel*“.

5 mal, dies zu Beginn des 20.Jahrhunderts, wird die Erstlesefibel als „*das Lesebuch*“ schlichtweg bezeichnet, verbunden mit der erzieherischen Absicht, die Schulneulinge auch gleich in „*gute Literatur*“ einzuführen. In den Untertiteln taucht die Bezeichnung „*Lesebuch*“, „*Erstes Lesebuch*“ bis Ende des 20.Jahrhunderts vereinzelt immer wieder auf.

Durch die Hinzufügung des Possessivpronomens „*mein*“ wird in Aussicht gestellt, dass mit der nötigen Anstrengung und Übung der Besitz dieses ersten Buches winkt, wenn nicht realiter, so doch, in dem man sich den Inhalt geistig angeeignet und mittels „*Mein erstes Schulbuch*“ (1943) oder „*Mis Büechli*“ (1952) das Lesen erlernt hat, wobei die Zusammensetzung

¹¹³ Angaben von HANS JACOB GÄCHTER, Buchdrucker, Solothurn

¹¹⁴ siehe dazu GALLMANN PETER (1985): Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Tübingen, Niemeyer

„**Schulbuch**“, 3 mal vermerkt, unterstreicht, dass dieses Lesen lernen eben in der Schule erfolgt.

Es wäre noch abzuklären, ob und wie lang die Erstlesefibeln gegenüber den andern Lehrmitteln unentgeltlich als erstes und in ländlichen Gegenden wohl zunächst auch einziges Buch nach erfolgter Erarbeitung in den Besitz der Erstklasskinder abgegeben wurde, wie dies 1972 PLETSCHER wieder fordert.

Als „**Kinderbuch**“ wird die Erstlesefibel einmal, dies 1907, bezeichnet.

„**ABC**“ (1946), die drei ersten Buchstaben des Alphabets, werden lediglich bei einer Erstlesefibel als Titel benutzt.

In einem Fall wird der Titel der Schweizerfibel „**WIR LERNEN LESEN**“ (1927) mit dem Quantor „alle“ erweitert: „**Wir lernen alle lesen**“ (1992), um bereits im Titel anzudeuten, dass mit diesem Leselehrwerk das Erlernen des Lesens wirklich allen möglich gemacht wird, vorausgesetzt, die in dieser Fibel verwendete Methode wird angewendet.

Was als zum Lesen lernen gehörend im letzten Viertel des 20.Jhs explizit herausgeschält wurde, nennen die zwei Titel „**LESEN SPRECHEN HANDELN**“ (1980), und „**lose luege löse**“¹¹⁵ (1997) und wie vorzugehen sei, sagt der Titel „**Lesen durch Schreiben**“ (1981).

„**Wir sind alle da**“ (1968) signalisiert die Lesebereitschaft der Schulneulinge und die Aufforderung an die Lehrkraft, sich darauf einzulassen.

„**Guten Tag**“ (1924) begrüsst sie und der Appell mit dem Liedanfang.

„**Steht auf, ihr lieben Kinderleib**“ (1945) und „**Komm lies!**“ (1925) seitens der Unterrichtenden ermuntert sie zur Beteiligung, denn das Lesenlernen,

„**Das ist nicht schwer**“ (1979), wie dieser Titel feststellt, und die

„**Lust- und Lehrfibel**“ (1911) soll ja als „**Lehrfibel**“ die „**Lust**“ am Lesen erwecken.

„**Kinderfreude**“ (1930), die Freude der Kinder, endlich in die Geheimnisse des Gedruckten eingeweiht zu sein und selber entziffern zu können, wird mit den Versen und Kinderreimen gleich „**armvollweise**“ angeboten:

„**Es Aerfeli Freud für eusi Erstklässler**“ (1933), denn sie haben schon lange „**freudig**“ darauf gewartet:

„**Ich freu mich**“ (1961). Freudig und spannend soll's vor allem dann werden, wenn die personifizierten Buchstaben selbst dazu anregen:

„**Schau mich gut an, hast Freude dran**“ (1984) oder wenn sie fragen:

„**Kennst du mich?**“ (1942).

Die Suggestion dieser Titel täuscht darüber hinweg, dass seit Jahrzehnten trotz aller erdenklicher schulischer Hilfen immer wieder ein Teil der Schulneulinge trotz anfänglicher Begeisterung und grossem Engagement bald einen massiven Widerstand gegenüber dem Lesen aufbauen, der seinen Schatten auf die gesamte Schul- und Ausbildungszeit legt.

Was also wäre, ausser Freude, noch zu berücksichtigen?

Auf Grund der Forderung, dass die Schule, für Schulneulinge noch „**eine grosse Unbekannte**“, an die vertraute Erfahrungswelt angeknüpft werden soll, übernehmen gleichaltrige

Rollenträger in der jeweiligen Erstklassfibel stellvertretend die Verarbeitung der neuen Erfahrungen. Zum Teil werden die Namen der beiden Kinder, in der Regel **ein Knabe und ein**

¹¹⁵ hören schauen lesen

Mädchen, schon im Titel genannt: „*Heini und Anneli*“ (1927), „*HANSI und SUSI - Fibel*“ (1928), „*Anneli und Hansli*“ (1940).

Einzelne Kinder im entsprechenden Alter geben mit ihren Erlebnissen den inhaltlichen Rahmen zum Lesenlernen: „*Fritzi und sein Hund*“ (1945), „*Edi*“ (1968), „*Resli*“ (1989), „*Vom kleinen Mädchen Kra und von Kindern wie du eines bist*“ (1979). Knaben haben dabei den Vorrang, so auch in der Erzählung „*Innen lebt der Ahornbaum*“ (1989), in der Simi, der Erstklässler, die Hauptperson darstellt.

Einige dieser Erzählungen sind ortsgebunden und von daher nicht ohne weiteres auf einen anderen geografischen Raum übertragbar. „*Resli*“: lebt im Kandertal im Berner Oberland und „*Vom kleinen Mädchen Kra*“ spielt sich im Berner Seeland und im Berner Jura ab.

„*Wo ist Fipsi?*“ (1972) ist die Geschichte eines Kasperpuppenäffchens.

An die **Erlebniswelt** dieser Altersstufe in allgemeinerer Form halten sich „*Daheim und auf der Strasse*“ (1935), „*Vo Chinde und Tiere*“ (1955) und „*Mis Gärtli*“ (1954), ohne sich auf einen expliziten geografischen Raum zu beziehen.

Märchen als Rahmenthema künden „*Es war einmal*“ (1911, 1968), und „*Rotkäppchen*“ (1911) an, und „*Schlüsselblumen*“ (1944), „*Mali, Moli, Muli*“ (1982), „*Im Wunderland*“ (1956), „*Im Buchstabenland*“ (1964), „*Das Buchstabenschloss*“ (1996) dichten das Märchen zum konzipierten Leselernaufbau.

Mundarttitel wie „*O mir hei ne schöne Ring*“ (1922), „*Chumm mer wänd go wandere!*“ (1927), „*Z Basel a mim Rhy*“ (1932), „*Roti Rösli im Garte*“ (1947), „*Hü Rössli hü*“ (1963) lassen die Diskussionen um Volksgut, Kinderreime und Ammenverse, bezeichnet als „*gute*“ Literatur für 6 – 7 Jährige, erkennen. Zudem sind Kinderverse an keinen Raum und keine Zeit gebunden, weswegen wohl diese Erstlesefibeln recht lang im Gebrauch waren.

Zudem verweisen diese Titel auch auf die Diskussion Mundart versus Hochsprache beim Einstieg ins Lesen, die in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts geführt wurde, dies auch aufs heftigste um 1947, wohl als Nachklang der „*geistigen Landesverteidigung*“.

2. Untertitel

Einige Untertitel verweisen auf kantonale Unterschiede und historische Veränderungen der jeweiligen Schulstruktur

Zum Teil, wenn nicht schon im Titel genannt, werden im Untertitel die Kantone angegeben, für welche die betreffende Erstlesefibel gedacht ist.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts steht das öftern „*für das erste Schuljahr der Primarschulen*“, während 1911 bei der Aargauer Fibel vermerkt ist: „*Erstes Lesebuch für Gemeindeschulen*“. Sie verweisen auf die zur Zeit der Herausgabe bestehende Schulorganisation im betreffenden Kanton. Bei den Erstlesefibeln des ausgehenden 20. Jahrhunderts fehlen solche Angaben.

Interessant sind auch die Präzisierungen, die Hinweise zur Leselehrmethode und zum Unterrichtsgeschehen geben. Dabei zeichnen sich mehrere Umbrüche ab, der eine zu Beginn des 20. Jahrhunderts, mit der Erstlesefibel von 1901 „*in Schreibschrift für den vereinigten Anschauungs- u. Schreibleseunterricht*“, was 1903 mit der „*Rotkäppchen*“ - Fibel eine „*Einführung zur Druckschrift*“ zur Folge hat und 1911 explizit als „*Reformfibel*“ bezeichnet wird.

Ein weiterer Umbruch findet in den 1930er Jahren statt mit der Umstellung, das Erstlesen schon mit Antiqua in Druckschrift oder mit Steinschrift zu beginnen, was wiederum heftigst debattiert wurde.

Ende der 1940er Jahre erfolgte die Betonung von ARTHUR KERNS „*Ganzheitsmethode*“, was zu den entsprechenden Untertiteln „*ganzheitliche Lesefibel*“ führt, wobei erst der Aufbau

der Fibel zeigt, was unter „ganzheitlich“ zu verstehen sein könnte, wohl zum einen sicher das, was unter „vereinigtem Anschauungsunterricht“ diskutiert wurde, zum andern die immer wieder aufflammenden Diskussionen um die Sprache als Bedeutungsträger, die vollständige Textchen verlangt.

Luzern bezeichnet seine Erstlesefibel von 1956 als „Ganzheitsfibel“, die Innerschweiz 1961 ebenfalls: „Ganzheitsfibel in Druckschrift und Schreibschrift“.

Demgegenüber wird die Schweizerfibel Ausgabe B „WIR LERNEN LESEN“ bereits 1927 als „synthetischer Lehrgang“ bezeichnet.

Da der „Ganzheitsmethode“ der durchschlagende Erfolg für alle ebenfalls versagt blieb, ist man 1968 vorsichtig und versieht den analytisch vorgehenden „Leselehrgang mit Hinweis auf das Ablösen der einzelnen Buchstaben (Gross- und Kleinbuchstaben)“, vermerkt beim synthetisch aufbauenden „Leselehrgang mit deutlicher Betonung der einzelnen Buchstaben (Ausgangsschrift: Grossbuchstaben)“ und schafft noch einen dritten „ohne Hinweis auf das Ablösen der Buchstaben (Gross- und Kleinbuchstaben)“, um so mittels unterschiedlicher Fibelvorgaben der kontroversen Diskussion um den Vorrang einer Methode den Wind aus den Segeln zu nehmen, da jede der Vorgehensweisen sich durch ihre jeweils erfahrenen Vertreterinnen auf „praktischen Erfolg“ berufen kann.

Von den 1970er Jahren an wird methodisch alles miteinbezogen, was dem Lesenlernen irgendwie förderlich sein könnte. So werden 1979 und 1989 die Untertitel „Leselehrgang auf analytisch-synthetischer Grundlage“ und „Leselehrgang auf synthetisch integrativer Grundlage“ gewählt.

Eine Erstlesefibel bezeichnet sich als „Buchstaben - Bilderfibel“ (1942), was auf zwei immer wieder auftretende Methoden verweist, einerseits dem Buchstaben die Zeichnung eines mit diesem Buchstaben beginnenden konkreten Nomens beizufügen (A wie Apfel), andererseits z.B. den Elefanten selbst in eine E – Position zu bringen, immer in der Annahme, kindliches Lernen spreche besser auf solche Assoziationen an und dadurch sei das Behalten der Buchstaben und Wiedergeben der dazu gehörenden Laute besser gewährleistet, was für einen Teil der Kinder auch zutrifft. Es bleibt dabei aber offen, welche Assoziationen die Kinder tatsächlich machen und welche Schlüsse sie wirklich ziehen.

Die allermeisten der untersuchten Erstlesefibeln geben jedoch weder im Titel noch im Untertitel an, welcher Methode sie folgen.

Zusammenfassung

Bei den untersuchten Erstlesefibeln herrschen die nüchternen Titel vor und dies durchs ganze Jahrhundert hindurch, beginnend mit „Fibel in Schreibschrift“ (1901) bis „Lesen 1+2“ (1983). Weiter wird u.a. im Titel das mit der Erstlesefibel gewählte Vorgehen angesprochen. Die Rollenträger, die helfen sollen, in die neue Schulsituation einzuführen, werden genannt. Auf den Inhalt, der den Rahmen bildet, wird verwiesen und an die Erlebniswelt angeknüpft. Freude, Lust und Leichtigkeit des Lernens werden suggeriert, um endlich in den Besitz des Büchleins zu gelangen. Einige Titel lassen die um die betreffenden Fibeln entbrannten, zeitbedingten Diskussionen zum Mundartgebrauch erahnen.

Untertitel nennen gelegentlich die Kantone, für welche die Erstlesefibel geschaffen wurde. Andere bezeichnen die Leselehrmethode, der sie folgen, vom „Schreibleseunterricht“ über „synthetisches“ Vorgehen zur „Ganzheitsmethode“ und wieder zurück zum „Leselehrgang mit deutlicher Betonung der einzelnen Buchstaben“, um schliesslich alles was irgendwie Lesenlernen ermöglicht, zu „integrieren“, wobei mit dem genannten Untertitel dennoch offen bleibt, wie die konkrete Durchführung im Unterricht erfolgt.

G. AUTORINNEN UND AUTOREN

Die Autorenschaft sowohl für die Erstlesefibeln wie die Anschlusslesehefte und Lesebücher zeigt deutlich, dass es bis ca. 1980 ausschliesslich die Lehrerinnen und Lehrer sind, die die Erstlesefibeln schaffen, angeregt durch die Erfahrungen in der Praxis und bestrebt, das Fachwissen ihrer Zeit vor allem aus der experimentellen Psychologie mit einfließen zu lassen und zu berücksichtigen.

14 einzelne Lehrerinnen und

11 einzelne Lehrer zeichnen als Autorinnen und Autoren, dann

5 versus 7 Lehrerinnen- und Lehrergruppen.

Lehrerinnen und Lehrer halten sich beim Verfassen einer Erstlesefibel also in etwa die Waage. Dass sich Lehrerinnen und Lehrerinnengruppen vorwiegend in den Kantonen Bern und Aargau und bei der Herausgabe von Schweizer Fibeln verwenden und als Autorinnen bis in die zweite Hälfte des 20.Jhs in den Kantonen SG GL SO ZG BS GR ganz fehlen, spiegelt die schulpolitische Tatsache wieder, dass zum Beispiel im Kanton Bern die Lehrerinnen bis in die 1950er Jahre ausschliesslich auf die Unterstufe verpflichtet waren¹¹⁶ und dass zum Beispiel im Kanton St.Gallen die Zahl der Seminaristinnen erst nach 1950 anstieg und bald die Zahl der Seminaristen überflügelte¹¹⁷.

Bei zwei Erstlesefibeln zu Beginn des 20.Jhs ist der Titel des Autors, Dr. sowie Professor in Riga, vermerkt.

10 Erstlesefibeln werden von Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam herausgegeben, als Kleingruppe vom Zweierteam bis zur respektablen Grösse von kantonsübergreifend 27 Beteiligten.

Zwei Lehrerinnengruppen werden unter der Leitung eines Seminarlehrers geführt. Bei zwei gemischten Gruppen übernimmt ein Akademiker mit Doktorgrad Konzept und Projektleitung.

Für zwei Fibeln liegt keine Angabe vor.

Bei drei Fibeln zeichnet eine Lehrmittel- oder Fibelkommission als Autorenschaft.

Die Zürcherische Elementarlehrerkonferenz, eine „*spezielle Kommission*“, eine Lesebuchkommission und dreimal eine Fibelkommission werden als Mitwirkende und Mitverantwortliche genannt.

Zusammenfassung

Bis in die 1970er Jahre sind die Fibelschaffenden mehrheitlich Lehrerinnen und Lehrer, einzeln oder in Gruppen, die auf Grund ihrer Erfahrungen ihrerseits zu Lehrern und Vorbildern wurden, der Ausbildungstradition folgend, wie sie im 19.Jh. entstand, dass zur theoretischen Ausbildung am Seminar auch die praktische Ausbildung an den „Übungsschulen“ gehörte¹¹⁸. Namen wie OTTO VON GREYERZ und EMILIE SCHÄPPI werden in einzelnen Kommentaren bis in den letzten Drittel des 20.Jhs immer wieder genannt.

Die Gewichtung bezüglich Autorinnen und Autoren ist allerdings auf einzelne Kantone bezogen sehr unterschiedlich, was historisch und schulpolitisch bedingt ist.

¹¹⁶ HODEL GOTTFRIED (2002): „Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner“: Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften im Kanton Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998.

¹¹⁷ MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1996): „Schülerzahlen an den Lehrerseminarien im Kanton St.Gallen seit deren Gründung bis 1993“. Seminararbeit

¹¹⁸ MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1996): Primarlehrerbildung im Kanton St.Gallen. Ein historischer Abriss 1800 – 1993. Proseminararbeit.

Fibelkommissionen wie auch die Zürcher Elementarlehrerkonferenz begleiten das Entstehen. Im letzten Viertel des 20. Jhs beginnt man sich auf akademischer Ebene mit dem schulischen Lesenlernen zu befassen. Es fällt auf, dass im deutschschweizerischen akademischen Bereich bezüglich Erstlesefibeln nur männliche Vertreter zu finden sind, während sich zuvor Autorinnen und Autoren in etwa die Waage hielten.

H. BIBLIOTHEK

Erstlesefibeln scheinen bis lang mit keiner eigenen Rubrik bei einer Katalogisierung eingeordnet zu sein. Am ehesten sind sie unter „*Lesebuch*“ und „*Leselehrwerk*“ zu finden, weniger unter „*Erstes Lesebuch*“. In der Schweiz scheinen sie systematisch vorwiegend von Privaten gesammelt zu werden.

GISELA TEISTLER vom Georg Eckart – Institut in Braunschweig hat für ihr „*Fibel – Findbuch*“ von 2003, in dem sie im chronologischen Teil 2'740 deutschsprachige Fibeln von den Anfängen 1487 bis 1944 auflistet, für deutschsprachige Schweizerfibeln unterschiedliche Institutionen angeschrieben wie etwa die Zentralbibliothek in Zürich, die Landesbibliothek und die Stadtbibliothek in Bern und verschiedene kantonale Archive, um jeweils einzelne Exemplare genannt zu bekommen. So schliesst ihre Bibliographie eine bis anhin bestehende Lücke.

Zusammenfassung

Für Erstlesefibeln fanden sich keine einheitlichen Katalogisierungen und sie sind in unterschiedlichen Bibliotheken anzutreffen.

I. BEGLEITKOMMENTARE

Zu den 56 durchgesehenen Erstlesefibeln aus der Zeit von 1901 bis 1997 waren 34 Begleitkommentare, in die Einsicht genommen wurde, in der Bibliothek des Instituts für historische Bildungsforschung Pestalozzianum in Zürich vorhanden. Sie sind in der Rubrik I mit den einleitenden Buchstaben „Pe“, dann folgend die Katalognummer, aufgeführt. Der Umfang reichte von einem „*Beiblatt der Druckerei*“ (ca. 1911) im knappen Oktav - Format über den Kommentar als Broschüre von 64 Seiten (1968) bis hin zum wissenschaftlichen 253 Seiten starken Paperbackband (1980) und zum stattlichen A4 Begleitordner mit 44 Blättern (1992).

Alle diese 1'842 Seiten wurden durchgeackert und nach Aussagen bezüglich des Lesenlernens geforscht, um so herauszuschälen, wie nach Meinung der Erstlesefibelautorinnen und Autoren das Lesenlernen vor sich gehen sollte. Das ergab eine Palette der verschiedensten Themen, die anhand zitierter Stellen in der „*Inhaltlichen Analyse*“ zum Teil aufgegriffen und diskutiert werden.

Weitaus der grösste Teil der Aussagen vor allem der über 20 Seiten¹¹⁹ zählenden Kommentare bezieht sich auf die „*Vorgehensweise*“ und die „*Übungsmöglichkeiten*“, denn die Kommentare sollen ja den Lehrpersonen Anleitung sein für ihren konkreten Unterricht.

¹¹⁹ Es sind die Kommentare von 1909 STAUFFER/HERREN 76 S., 1909 VON GREYERZ 20 S., 1927 ZELLWEGER 80 S., 1927 FRÖHLICH 20 S., 1943 KOLLER 24 S., 1947 HUGELSHOFER 56 S., 1950 KAMMERMAN 65 S., 1966 KILCHHERR 40 S., 1968 BÄHLER et al. 64 S., 1972 PLETSCHE 47 S., 1976 SCHLÄPFER 75 S., 1979 HÄNSENBERGER et al. 70 S., 1979 MARTI 76 S., 1982 SCHNEIDER 54 S., 1982 GRISSEMANN 253 S., 1986 MEIERS 110 S., 1989 GRÜTTER et al. 34 S., 1990 REICHEN 352 S., 1992 KALS 47 S., 1997 RICKLI 158 S.. Die Autorinnen wurden in „Times New Roman“, die Autoren in „Arial“ vermerkt.

Zusammenfassung

Aus den Begleitkommentaren lassen sich einerseits Meinungen zum Lesenlernen ableiten, andererseits sollen sie konkrete Anleitungen für die Durchführung von Erstleseunterricht geben.

J. HERAUSGEBER

Die Herausgabepraxis von Erstlesefibeln erweist sich wiederum als vielfältig.

1. Kantonale oder staatliche Lehrmittelverlag

31 mal wird bei vor 1980 erschienenen Erstlesefibeln der kantonale oder staatliche Lehrmittelverlag als Herausgeber genannt, wovon 22 eine Druckerei namentlich erwähnen. Bei neuen fehlt die Angabe zur Druckerei, was die Frage offen lässt, ob diese Lehrmittelverlage ihre Herausgaben in einer verlagseigenen Druckerei herstellten.

2. Lehrmittelverwaltung

Der Kanton Thurgau erwähnt 1903 und 1910 eine Lehrmittelverwaltung, 1927 und 1954 einen Lehrmittelverlag, wohl ein Hinweis, dass sich die kantonalen Lehrmittelverlage erst entwickelten.

3. Erziehungsrat¹²⁰, Erziehungsdirektionen¹²¹

In den Kantonen Aargau und St.Gallen ist der Erziehungsrat der Auftraggeber, in den Kantonen Basel-Stadt und Zürich sind es die Erziehungsdirektionen.

4. Private

Eine Erstlesefibel wird im Thurgau 1944 privat herausgegeben und vertrieben. Dies geschieht mit der Schaffhauser Fibel von 1982 und zwei St.Galler Fibeln (1967, 1992) ebenso.

5. Verlagsinstitute

Ab 1980 ist es vor allem das private Verlagsinstitut Sabe in Zürich, das sich mit der Herausgabe von Lehrmitteln profiliert, ebenso der Verlag Klett & Balmer, für die Schweiz in Zug.

6. Interkantonale Lehrmittelzentrale

Mittlerweile hat sich auch die Interkantonale Lehrmittelzentrale (ilz) in Luzern gebildet, für die Herausgabe von in kantonsübergreifender Zusammenarbeit entstandener Lehrmittel oder für solche aus unterschiedlichen Kantonen, die von den jeweiligen Erziehungsdirektionen oder Erziehungsräten für ihren Kanton anerkannt wurden.

Zusammenfassung

Kantonale oder staatliche Lehrmittelverlage haben den Vorrang. Ältere Fibeln werden einzelnen Druckereien überlassen.

Um 1980 lässt sich eine Zeitmarke vermuten. Die interkantonale Lehrmittelzentrale entsteht und private Lehrmittelverlage geben Erstleselehrwerke heraus. Die Herausgabe von Erstlese-

¹²⁰ Erziehungsräte wurden nach französischem Muster während der Helvetik 1798 – 1803 durch Erziehungsminister PHILIPP STAPFER in allen neu eingeteilten helvetischen „Cantonen“ als oberste Laienaufsichtsbehörde und zuständig für die Organisation und die Lehrmittel der Schulen, vor allem der Volksschulen, eingerichtet. Sie bestehen zum Teil bis heute. Der Kanton Bern schaffte den seinen nach der Helvetik, zur Zeit der Regeneration, gleich wieder ab.

¹²¹ Die Erziehungsdirektionen, geleitet durch jeweils einen der Regierungsräte oder eine Regierungsrätin, sind die politischen Behörden und zuständig für die Finanzen.

fibeln ist, ausser beim Kanton Bern, also nicht mehr an einen kantonalen Lehrmittelverlag, bzw. an einen Erziehungsrat oder an eine Erziehungsdirektion gebunden. Letztere empfehlen die jeweils herausgegebenen Werke für den Gebrauch in ihrem Kanton.

K. DRUCKEREIEN

Was sich zeigt, ist ein weiteres Mal das unterschiedliche Vorgehen der einzelnen Kantone. Ebenso wird die Entwicklung der möglichen Druckverfahren deutlich.

1. Druckereien

Die Erziehungsräte der Innerschweizer Kantone gelangen für die Herausgabe ihrer Fibel direkt an die für ihre Lehrmittel hauptsächlich zuständige Druckerei Benziger in Einsiedeln. Ebenso wird der Auftrag zur Herausgabe in Zug 1914 vom Erziehungsrat, und in Graubünden 1921 vom Kleinen Rat aus als der zuständigen Behörde, direkt an eine Druckerei gegeben.

Bei den Kantonen Solothurn (1911) und Appenzell-Innerrhoden (1918) und bei einigen der Fibeln der Kantone Bern (1907, 1909, 1911, 1922, 1924) und Thurgau (1938) ist lediglich die Druckerei genannt. Angaben zum Herausgeber fehlen.

Während die Innerschweizer und Ostschweizer Kantone ihre bevorzugten Druckereien haben (Benziger, Einsiedeln; Orell Füssli, Zürich; Wassermann, Basel; Huber, Frauenfeld; Zollikofer, St.Gallen) gibt Bern jede Fibel einer anderen Druckerei in Auftrag.

Die Erstlesefibeln des Schweizerischen Lehrerinnenvereins und des Schweizerischen Lehrervereins werden in eigener Kompetenz herausgegeben und verschiedenen Anstalten zum Druck überlassen.

2. Druckverfahren

Was sich ebenfalls auf Grund dieser wenigen Angaben abzeichnet, ist die Wandlung im Druckverfahren. Werden die Fibeln zu Beginn des Jahrhunderts weitgehend vom Buchdruck in Zusammenarbeit mit „*graphischen Kunstanstalten*“ hergestellt, kommt 1930 bereits „*Lithographie und Druck*“ ins Spiel, ab 1950 „*Offsetdruck*“ und ab 1972 „*Fotolithos*“.

Mit den heute gebräuchlichen Verfahren ist man mittlerweile weit weg vom mechanischen Buchstabensatz und mit dem Computer ist jeder und jede zum eigenen Drucker geworden.

Aufschlussreich wäre in diesem Zusammenhang auch die Aufarbeitung der jeweiligen Gesteungskosten, die eventuellen kantonalen Beiträge daran und die jeweiligen Ausgaben der einzelnen Schulgemeinden, die bei der Erstellung und Anschaffung von Erstleselehrwerken eingesetzt wurden.

Zusammenfassung

Einzelne Kantone beanspruchen zur Herstellung der Erstlesefibel „ihre“ Druckerei, andere berücksichtigen mit jeder neuen Ausgabe eine andere.

Im Laufe des Jahrhunderts wandeln sich die Druckverfahren drastisch, was einen Vergleich von Gesteungskosten interessant erscheinen liesse.

L. THEMEN

Die in den Kommentaren allgemein gehaltenen Forderungen nach „*echt kindgemäss*“ und „*in Berücksichtigung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse*“ konkretisieren sich in den einzelnen Erstlesefibeln. Die angesprochenen Themen, die in den noch nicht lesenden Kindern „*die grösste Lust*“ erwecken sollen, „*die schwarzen Zeilen und Zeichen zu deuten*“, wurden

lediglich überschlagsmässig festgehalten. So sollen die genannten Zahlen nur die Gewichtung andeuten. Es sind keine genauen Auszählungen, da die verwendeten Unterlagen unvollständig sind.

1. Kinderalltag, Jahreslauf, Familie

In nahezu der Hälfte der untersuchten Fibeln sind es „*Kinderalltag vom Morgen bis am Abend*“, wozu auch „*Aufstehen*“ und „*Schlafen, Essen*“, also „*Tageszeiten*“ gehören. Ebenso oft vertreten sind „*Jahreszeiten*“ und „*Jahreslauf*“ mit „*Regenwetter, Früchten, Kirschen, Jahrmarkt*“. Dabei hat „*Weihnachten*“ einen beachtlichen Stellenwert, während „*Nikolaus*“, „*Fasnacht*“, „*Ostern*“, „*Geburtstag*“ und „*Muttertag*“ nur vereinzelt vorkommen. Die Illustrationen dazu geben einen hübschen Einblick in die jeweils vertretene Auffassung von „*Familie*“, die auch einige Male thematisiert wird.

Der Häufigkeit nach ist „*Beim frohen Spiel*“ dem „*Kinderalltag*“ gleichgestellt, wobei „*Zaubern*“ einmal zum Thema gemacht wird.

Auch „*Kranksein*“, „*Doktor*“ und „*Zahnarzt*“, dreimal vertreten, gehören zum „*Kinderalltag*“, wobei „*Doktor*“ als bestens geeignet zur Einführung oder Ablösung des D angesehen wird (z.B. 1968⁷), entsprechend „*Zahnarzt*“ für Z (1966¹⁹).

Ausnahmen vom Kinderalltag sind „*Zoo*“, dreimal, und „*Zirkus*“, zweimal thematisiert.

Während „*Wohnort*“ nur einmal aufgegriffen wird, gilt dies für „*Zu Hause*“ sechsmal. Ein „*Mehrsprachiges Umfeld*“ kommt zweimal vor.

„*Auf dem Land*“ und „*Bauernhof*“ mit „*Hühnerhof*“, fünfmal angesprochen, wird dem Thema „*In der Stadt*“ mit „*Verkehr*“, je einmal, vorgezogen. „*Wald*“ und „*See*“, je viermal, „*Garten*“ zweimal, „*Steine*“ und „*Licht*“, je einmal, sind ebenfalls Themen.

„*Tiere*“ erscheinen neunmal. Es sind Kuh, Hund, Katze, Maus, Bienen, Ziegen, Hamster, Affe, Hase.

2. Märchen

An zweiter Stelle sind es „*Märchen*“, welche die Erstklasskinder ins Lesen führen, unter ihnen die Klassiker „*Rotkäppchen*“, „*Die sieben Geisslein*“, „*Hänsel und Gretel*“, „*Dornröschen*“, „*Hans im Glück*“, „*Frau Holle*“, „*Das Waldhaus*“, „*Brüderchen und Schwesterchen*“, „*Tischlein deck dich*“, „*Froschkönig*“, „*Die goldene Gans*“, „*Sterntaler*“ und weniger bekannt: „*Vom Kätzchen und Mäuschen*“, „*Die Reise des Enteleins*“.

„*Zwerge*“ werden in selbst erfundenen Märchen eingesetzt („*Schlüsselblumen*“ (1944), „*Mali Moli Muli*“ (1982)). Auch „*Struwelpeter*“, „*Max u Moritz*“, „*Till Eulenspiegel*“ und „*Fabeln*“ finden einen Platz.

3. Schulalltag

„*Schulalltag*“, „*In der Schule*“, „*Erster Schultag*“, „*Schulweg*“ samt „*Ferien*“ und „*Pause*“ stehen an dritter Stelle.

4. Kinderverse

An vierter Stelle werden Erstlesefibeln mittels „*Kinderversen*“ mit und ohne Silben, mit „*Kinderreimen*“, „*Gedichten*“, auch in Mundart, gestaltet.

Auch „*Lieder*“, „*Kinderlied und Kinderspiel*“, „*Spielen*“, „*Lachen*“ finden ihren Platz, ebenso „*Rätsel*“ und „*Witze*“, während „*Gebete*“ vereinzelt in Fibeln vor 1950 und eines in der Luzerner Fibel (1966²) zu finden ist.

Reime wie Märchen wollen dem Anspruch „*entsprechender Literatur*“ Genüge tun, wozu eben der „*Volksmund*“ für dieses Alter als am besten geeignet angesehen wird, weil Reime spontan auf die Freude am Sprechen in gegenseitigem Austausch Bezug nehmen, vor jedem gewollten „*Erziehungsziel*“. Zudem erfüllen sie die Forderung nach regional übergreifenden und zeitlich unabhängigen Themen. Fixiert allerdings in einer gedruckten vorgegebenen, als obligatorisch erklärten Erstlesefibel zwingen Märchen die Lehrperson mit jedem neu eintretenden Jahrgang zur immer wiederkehrenden Wiederholung des Gleichen, was sich in der Durchführung wohl eher abnützt als die Alltagsthemen, besonders da jede und jeder bei den Märchen so seine Präferenzen hat.

5. Erzählungen

In neun Fällen wurden dem Lesegut der Fibel „*Erzählungen*“ zu Grunde gelegt, mit Kindern im entsprechenden Alter und in entsprechenden Situationen, um der Vorstellung nach „*Identifikationsmöglichkeiten*“ nachzukommen, wobei real Erlebtes und Märchenhaftes oft nebeneinander stehen wie bei „*Vom kleinen Mädchen Kra‘ und von Kindern wie du eins bist*“ (1979), wo das siebente Kind des Korbers, der sich so sehr einen Buben wünscht, wieder ein Mädchen ist, und „*Innen lebt der Ahornbaum*“ (1989) mit dem scheuen Erstklässler Simi, der sich in einer neuen Umgebung zurecht finden muss. Bei dem kränklichen „*Edi*“ (1968) und bei „*Resli*“ (1989), einem Bub im Berner Oberland, dessen Freund Mario ein Ausländerkind ist, werden als „*Erziehungsziel*“ auch „*Grundeinstellungen des sozialen Verhaltens*“ angesteuert.

In fünf Fällen kommen Stofftiere und Handpuppen zum Einsatz wie bei „*Fipsi*“ (1972), die Geschichte des Handpuppenäffchens, das verloren geht, und „*Mi und Mo*“, die in den „*Lesespiegel*“ (1978) einführen. Auch der „*Kasperli*“ taucht vereinzelt auf, so bei „*Seid ihr alle da?*“ (1967), ein Vorgehen, das wiederum der betreffenden Lehrperson liegen muss. Nicht alle fühlen sich mit einer Handpuppe im Element.

6. Technik

In der ersten Hälfte des Jhs. wird mit „*Zeppelin*“, „*Eisenbahn*“, „*Auto*“, „*Die Fabrik*“, „*Telefonieren*“ die Technik, die die Welt verändert, angesprochen.

7. Silben, Wörter, Wortreihen

Wie zu Beginn des 19. Jhs arbeiten neuere Erstlesefibeln beim Einstieg ins Lesen wieder ohne Rahmenthema und eher zusammenhanglos mit Silben, Wörtern, Wortreihen und Piktogrammsätzchen, die sich aus den gelernten Buchstaben ergeben („*Lesespiegel*“ (1978), „*Wir lernen alle lesen*“ (1992), „*lose luege läse*“ (1997)).

8. Verschiedenes

Während längere Zeit die Fahne zur Erarbeitung des F erhalten musste (z.B. 1966¹⁹), ist es 1980 die „*Feuerwehr*“. Der „*Jäger*“ gehört zum Jot (1968⁷) wie das Nest zum Ei (1966¹⁹). 1980 macht den „*Beruf*“ der Mutter zum Thema

Bastelanleitungen nach Vorgaben von FREIDRICH FRÖBEL (1782-1852)¹²² und RUDOLF STEINER (1861-1925)¹²³ werden dreimal explizit eingeflochten (1925, 1930, 1996).

9. Integration

Die Integration anderer Kulturen wird lediglich in „*Resli*“ (1989) angesprochen.

¹²² Schüler PESTALOZZIS; Begründer der Kindergärten

¹²³ Gründer der Waldorfschulen; Begründer der Anthroposophie

10. Politische Themen

Was in den Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz gänzlich fehlt, sind politische Themen wie etwa „Der Vater als Soldat“ oder als „Klassenkämpfer“, „Landesverteidigung“ oder „Anbauschlacht“. In den 1930er und 1940er Jahren wird jedoch der Mundart vermehrt Beachtung geschenkt und für Mundartfibeln plädiert.

Zusammenfassung

Zusammenfassend handelt es sich mehrheitlich um folgende Themenbereiche:

- Das Verwenden einer Erzählung mit Kindern im entsprechenden Alter als Protagonisten, mit denen dann der Kinder- und Schulalltag im Jahreslauf erlebt wird
- Das Einsetzen von jeweils aktuellen Situationen, die dann eine „Geschichte“ ergeben, beginnend mit dem ersten Schultag
- Märchen, zugeschnitten auf den LeseEinstieg
- Reime und Verse, die für sich selber stehen, aber den Bedürfnissen entsprechend erweitert werden
- Silben, Wörter und Sätzchen, die sich aus den erarbeiteten Buchstaben ergeben

Politische Themen kommen keine vor.

M. KANTONE

Auf die Verteilung der durchgesehenen Erstlesefibeln auf die einzelnen Kantone wurde bereits in den Tabellen der Kapitel A, B und C eingegangen. Ist das Verfassen einer Erstlesefibel durch die kantonale Ausbildung und Verpflichtung der Lehrerschaft bis ca. 1980 klar kantonsgebunden, macht die Innerschweiz hier eine Ausnahme, wo bis in die zweite Hälfte des 20.Jhs in Ingenbohl SZ und Menzingen ZG ausgebildete katholische Lehrschwestern den Unterstufenunterricht leiteten.¹²⁴

Jedoch wird schon früh die Meinung vertreten, dass es als Luxus zu betrachten sei, wenn sich jeder Kanton mit einer eigenen Fibel profilieren wolle. Es müsste doch möglich sein, eine Schweizer Fibel zu schaffen. Das Beispiel der vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizerischen Lehrerverein 1925 herausgegebenen Schweizer Fibel und deren Folgeherausgaben, gefolgt von derjenigen von 1927, zeigen die Verwirklichung dieser Bestrebung, denn für alle noch nicht lesenden Kinder ist beim Eintritt in die erste Klasse das zu erreichende Lernziel ein gleiches.

Zusammenfassung

Die Bestrebungen von 1925 und 1927 zeigen, dass es möglich war, eine Schweizer Fibel zu schaffen.

¹²⁴ Dies gilt auch für Luzern und Appenzell Innerrhoden sowie für die katholischen Primarschulen des Kantons St.Gallen. Letztere bestanden parallel zu den evangelischen bis 1980.

N. OBLIGATORISCH JA/NEIN

Nur gerade sechs der durchgesehenen Erstlesefibeln werden mit einem Vermerk in der Fibel selbst explizit als obligatorisches Lehrmittel erklärt (BE 1901 und 1922, SO 1911, ZH 1923, Innerschweiz und AI 1962 und 1979). Bei Zürich ist es die Erziehungsdirektion, für die Inner-schweizer Kantone und Appenzell Innerrhoden sind es die Erziehungsräte und für BE und SO ist es der Regierungsrat, die dies entscheiden.

Zusammenfassung

Obwohl für die jeweiligen Kantone herausgegeben, scheint es dennoch weitgehend offen zu sein, welche der Erstlesefibeln für den jeweiligen Unterricht gewählt wird. Eine persönliche Präferenz auf Grund der Vertrautheit mit einem bestimmten Lehrmittel wäre demnach denkbar.

O. MUNDART VERSUS SCHRIFT- ODER HOCHSPRACHE

Bereits zu Beginn des 20.Jhs wird die Diskussion Mundart versus Schriftsprache bzw. Hochsprache im Erstleseunterricht und auf der Unterstufe intensiv geführt und fortgesetzt bis 1947 bei der Herausgabe der Fibel „*Roti Rösli im Garte*“. Diese Fibel geht in zweierlei Hinsicht absolut konsequent vor. Vom ersten bis zum letzten Blatt werden ausnahmslos Mundartverse in Stadt-Zürcher Mundart eingesetzt und vom ersten bis zum letzten Blatt wird im engeren Sinn streng analytisch vorgegangen, d.h. vom Text, dem Kindervers als Satz oder Satzstück, zum Wort, vom Wort zur Silbe und zum Einzelbuchstaben.

Die „*ZÜRI – FIBEL*“ (1945), diese zweite konsequent in Zürcher Mundart verfasste Fibel, die analytisch - synthetisch vorgeht, d.h. in Mundartwörtern den Einzelbuchstaben finden lässt und diesen vom zweiten erlernten Buchstaben an gleich zu neuen möglichen Mundartwörtern, Satzstücken und Sätzchen arrangiert, schien keine nennenswerte Verbreitung gefunden zu haben.

Im Thurgau entsteht zur gleichen Zeit eine Fibel mit Mundarteinstieg (1954), indem sie die zweigliedrigen Silben zu Mundartsätzen nutzt wie „*MA IM MO*“ (Mann im Mond), was einen Vorläufer von 1915 hat¹²⁵. Im Aargau wird die Reimfibel von 1927 nochmals aufgelegt (1954). 1963 erscheint sie neu illustriert als „*Hü Rössli hü*“ mit Mundartversen bis Seite 25, dazwischen eingestreut die zwei- und dreigliedrigen zu analysierenden Silben.

Mundartverse sind in verschiedenen Erstlesefibeln gelegentlich anzutreffen (BE 1924, SG 1925, 1930, 1946, 1947, 1948, TG 1927, 1938, 1954, LU 1938). Die Basler Fibel von 1932 trägt lediglich den Mundarttitel „*Z Basel a mim Rhy*“ und behält ihn in den 1940er Auflagen bei, so auch die St.Galler Fibel „*Mis Büechli*“ von 1952.

Nach 1960 verstummt die Diskussion ums Lesenlernen mit Mundarttexten und Mundartwörtern, obwohl in Gesprächen jeweils landläufig betont wird, dass Mundart sprechende Kinder in der ersten Klasse „*Schriftdeutsch*“ wie eine Fremdsprache erlernen müssten¹²⁶.

¹²⁵ „Erstes Schulbüchlein für die erste Klasse“, 1915, St.Gallen, z.B. S.8 „Zum Zeichnen und Anschreiben“, in Kurrentschrift mit Minuskeln: su (Sau) ma (Mann) mo (Mond) mus (Maus) sun (sonne), so / da (Waschmittel) nu / dle (Teigwaren) sei / fi (Seife) sa / go (Suppenbeilage) ger / ste erb / sen (diese werden im St.Gallischen „Puverli“ vom Französichen „Pois verts“ genannt)

¹²⁶ Im Zusammenhang mit dem Verschwinden der Dialekte in der welschen Schweiz (Valais, Fribourg, Vaud) wurde in einer Radio-DRS-Sendung (Schnabelweid; SCHMID-CADALBERT) mitgeteilt, dass in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts die Lehrer und Lehrerinnen von ihren Schülern und Schülerinnen konsequent Sorbonne-Französisch verlangt hätten, auch in den Pausen. Dies sei u.a. mit folgender Methode erzwungen worden: Wer zu Beginn der Pause Mundart gesprochen habe, hätte einen Jeton erhalten. Dieser wurde an jemand weitergegeben, der sich ebenfalls während der Pause zum Sprechen der Mundart verleiten liess. Wer nach der Pause den Jeton zurückbringen musste, erhielt eine Strafaufgabe. Einige derjenigen Lehrer, die diese Methode ange-

Von eben dieser Zeit an wurde der Gebrauch von Mundart in all ihren kantonalen Varianten in den Medien Radio und Fernsehen der deutschsprachigen Schweiz zur alltäglichen Selbstverständlichkeit, so dass ebenfalls etwa von da an allgemein Mundart als Unterrichtssprache und Lesenlernen und Lesen in „Hochdeutsch“ bzw. „Schriftsprache“ nebeneinander her liefen und keine klaren Vereinbarungen mehr eingehalten wurden, von welcher Klasse an und in welchen Fächern im Unterricht in „Hochsprache“ gesprochen werden sollte.

Nun, zu Beginn des 21. Jhs scheint es einzelnen Erziehungsdirektionen klar zu sein, dass der Unterricht mit Schulbeginn konsequent hochdeutsch zu erfolgen hat, denn was gilt, ist wettbewerbsfähig zu bleiben und der Schweizer Wirtschaft sprachlich genügend gut ausgebildetes „humanes Kapital“ zur Verfügung zu stellen und dies gleich mit Eintritt in die obligatorische Schulzeit. Die Begründungen dafür erscheinen zu pauschal.

Zusammenfassung

1945 und 1947 entstehen in Zürich zwei Erstlesefibeln, welche geschriebene Stadt – Zürcher Mundart als Einstieg fürs Lesenlernen wählen.

Verschiedentlich werden Mundartverse gedruckt. Diese sind aber eher zum Auswendig sprechen gedacht denn als Texte, um daran das Lesen zu erlernen oder zu üben.

Das beginnende 21. Jh. verpflichtet sich wieder dem Hochdeutschen im ersten Unterricht. Allerdings erscheinen die Begründungen dafür zu pauschal.

P. SCHRIFTART

Mit diesem Kapitel eröffnet sich ein Diskussionsfeld, das einer eigenständigen Bearbeitung bedürfte, denn es ist auf Grund der vorliegenden Erstlesefibeln zu vermuten, dass sich zu diesem Thema die verantwortlichen Köpfe heiss geredet haben, bis allgemein gültige Kriterien gefunden wurden, die einen vertretbaren Entscheid zu Gunsten einer für die Erstlesefibeln geeigneten Schrift, bezogen auf die kindliche Entwicklung¹²⁷ und das Umfeld, erlauben. Soll mit Majuskeln oder Minuskeln oder mit beidem begonnen werden? Soll es Schreibschrift oder Druckschrift sein? Welche Schriftgrösse ist im Erstleseunterricht erforderlich? Welche Buchstabenvariante soll im einzelnen bevorzugt werden, um mögliche Verwechslungen zu minimieren?

1. Schriftwahl

Wie auch in andern Bereichen scheinen die Entscheide ausserhalb der Schule zu fallen und dieser bleibt es wohl oder übel überlassen, ohne grosse Zwänge nachzuziehen. So vollzieht sich in der deutschsprachigen Schweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts bis 1930 mit dem Vormarsch der Schreibmaschine klar der Wechsel von der Fraktur zur Antiqua, von der Deutschen zur Lateinischen Schreibschrift, wobei die Druck - Antiqua auch zur ersten Schreibschrift für die Erstklasskinder ernannt wird, sei es zunächst ausschliesslich als Majuskeln unter der Bezeichnung „römische Steinschrift“, oder nur mit Minuskeln, oder mit beiden.

Die Schreibschriftfibeln verschwinden gänzlich und die beiden in den 1960er Jahren auftauchenden Varianten in lateinischer Schreibschrift setzten sich nicht durch. Die eine ist die Luzerner Fibel „*Im Wunderland*“ von 1956, die 1966 mit unverändertem Text und gleichbleibender Schrift neu aufgelegt wird. Die zweite, 1967 in 2. Auflage vom „*Arbeitskreis für ganz-*

wandt hätten ,würden jetzt, im Pensionsalter noch den Rest der verbliebenen Mundartwörter fürs Idiotikon, das Mundartlexikon, sammeln.

¹²⁷ Z.B. die totale Richtungsänderung mit dem rechten Winkel in der bildlichen Darstellung und dem Kreis als optisch auffälliger Form, was immer wieder beobachtet werden kann und somit die „römische Steinschrift“ als Erstschrift nahelegt.

heitliche Unterrichtsgestaltung St.Gallen“ herausgegebene „Ganzheitsfibel in verbundener Schrift“ „Seid ihr alle?“ zeigt die sogenannte „Hulliger-Schrift“, eine vom Stadt-Basler Seminarlehrer HULLIGER eingeführte lateinische steile Schreibschrift mit unten mehrheitlich spitz verlaufenden Verbindungen, was den jahrzehntelangen Bemühungen um Schriftpflege und einer einheitlichen „Schweizer Schul(end)schrift“ sicher zuwider lief¹²⁸.

Neben den Fibeln in Deutscher Schreibschrift ist bereits die Basler Fibel von 1917 in lateinischer Schreibschrift abgefasst und OTTO VON GREYERZ plädiert schon 1907 in seinem „Kinderbuch für Elementarschulen“ für eine der Antiqua ähnelnde Schrift als Druck im Gegensatz zur üblichen Fraktur. Die Formen der Schreibschrift gleicht er weitgehend an, um so die zu lernende Formenvielfalt bewusst stark zu reduzieren.

Die Fibel Appenzell-Innerrhodens von 1930 „KINDERFREUDE“ hingegen bringt auf ihren 80 Seiten nach der Einführung in Steinschrift nach und nach gleich alle zur Zeit gebräuchlichen Schriften: Antiqua, Fraktur und Deutsche Schreibschrift, hier steil geschrieben und üblicherweise als „Sütterlinschrift“ bezeichnet, mit Majuskeln und Minuskeln. Einzig die lateinische Schreibschrift fehlt.

Die neueren Erstlesefibeln, vor allem die jüngsten Anschlusslesebücher, setzen die „grafischen Elemente der Schrift“¹²⁹ voll ein. Die verschiedensten Schrifttypen, Varianten der gedruckten Antiqua¹³⁰, und unterschiedliche Schriftgrößen werden verwendet und auch Erzähltexte werden in Spalten gedruckt, gegliedert in mögliche Sinneinheiten.

2. Schriftgrösse

Mehrheitlich zeigt sich die Auffassung, dass die Schriftgrösse für den Erstleseunterricht die durchschnittliche Schriftgrösse für Bücher übersteigen muss. So finden sich in allen vorliegenden Erstlesefibeln auf den Folgeseiten Größenabstufungen. Auch die Schriftgrößen auf der ersten Seite variieren vor allem bei der Deutschen Schreibschrift beträchtlich, von gewaltigen 4 cm für eine Minuskel (1903 TG) bis zu 3 mm in einem andern Fall für die gleiche Minuskel (1901 BE). Bei der römischen Steinschrift klaffen die Einstiegsgrößen weniger auseinander. Immerhin sind bei KALS (1992) die Majuskeln mehr als doppelt so gross wie üblicherweise (12mm /10mm /8mm).

Zusammenfassung

Im Lauf des 20.Jhs hat sich die Antiqua als Druckschrift und somit als erste Leseschrift allgemein durchgesetzt, ebenso das Vorgehen, dass sie beim Lesenlernen auch geschrieben wird und die sogenannte „verbundene Schrift“ als Schreibschrift im zweiten Jahr nachfolgt. Dieser Prozess lässt sich anhand der vorliegenden Erstlesefibeln verfolgen.

Keine Hinweise finden sich, was als ideale Schriftgrösse für den Druck der ersten Fibelseiten gelten könnte. In der Regel werden verschiedene Schriftgrößen eingesetzt, für die zu lernenden Buchstaben eine grössere Variante, für den begleitenden Text eine kleinere.

¹²⁸ Diese Hulliger Schrift führte noch 1983 im St.Gallischen zu erbitterten Grabenkämpfen zwischen altgedienten Mittelstufenlehrern und jungen fortschrittlichen Unterstufenlehrerinnen, indem erstere von der übernommenen Klasse hartnäckig ein Umlernen auf die spitzen Formen verlangten, wobei sich allerdings beide Parteien auf den gültigen Lehrplan beriefen.

¹²⁹ siehe dazu: GALLMANN (1985)

¹³⁰ Siehe dazu: SAUTHOFF DANIEL (1998⁷): Schriften erkennen: Eine Typologie der Satzschriften für Studenten, Grafiker, Setzer, Buchhändler und Kunsterzieher. Mainz, Universitätsdruckerei und Verlag H.Schmidt GmbH

Q. ILLUSTRATOREN / ILLUSTRATORINNEN

Immer wieder zeichnen Künstler und Künstlerinnen mit regionalem und überregionalem Bekanntheitsgrad für die Illustrationen der Erstlesefibeln bis gegen Ende des 20.Jhs. Die Fibelbeauftragenden waren anscheinend bestrebt, den jungen Schulkindern ansprechendes „*Anschauungsmaterial*“ in die Hand zu geben und sie so auch künstlerisch zu schulen.

Bern verzeichnet Namen wie RUDOLF MÜNGER, EMIL CARDINAUX, FRED STAUFFER, ROBERT WYSS, WERNER MAURER, BERNHARD WYSS, BARBARA BUECHLER, MARCUS PFISTER, OSKAR WEISS.

Für Zürich zeichnen HANS WITZIG, NIKLAUS STÖCKLIN, TRAUGOTT VOGEL, WALTER BOSCHARDT, TRUDI BÜHLER, , EVI JUON,

für Basel-Stadt RUDOLF DÜRRWANG, CELESTINO PIATTI, FRITZ BAUMANN, ROLF GFELLER, Brissago,

für Luzern JOSEF ELIAS, BENY GRÜTER, ERNST JÖRG,

für Graubünden GIOVANNI GIACOMETTI,

für Solothurn und Aargau R.TWOREK, EUGEN STEIMER, FRITZ DERENDINGER, PAUL EICHENBERGER, EDITH SCHINDLER, FRANZ HÖGNER, URSULA KOLLER.

Für die Schweizerfibeln sind es HANS WITZIG, NIKLAUS STÖCKLIN, HANS FISCHER, LILI ROTH-STREIFF, CELESTINO PIATTI und ALBERT GERSTER.

Für St.Gallen, Thurgau und Zug verwenden sich vorwiegend Lehrer, die ihr Können unter Beweis stellen: GOTTLIEB MERKI, Männedorf, C.FÜHRER, St. Gallen, ARNOLD SCHAER, Kilchberg, ALFRED STÄRKLE, ALFRED KOBEL, RUDOLF BLÖCHLINGER, NIKLAUS MÜLLER, Ebnet-Kappel.

Einige davon kommen mehrmals vor und werden von verschiedener Seite angefragt, so HANS WITZIG, NIKLAUS STÖCKLIN, ALFRED STÄRKLE, CELESTINO PIATTI, ROBERT WYSS, ALFRED KOBEL.

Zusammenfassung

Werden die Fibeltexte etwa zu gleichen Teilen von Lehrerinnen und Lehrern zusammengestellt, so werden für die Gestaltung mehrheitlich Künstler verpflichtet. Einzelne empfinden es als echte Herausforderung, den Ansprüchen einer Erstlesefibel, ihrer Mischung von wenig Text und inhaltlich bezugnehmender bildlicher Gestaltung gerecht zu werden und den Ansprüchen der Erwachsenen und dem Alter der lesen lernenden Kinder zu genügen.

R. ILLUSTRATIONEN

Bunte, künstlerisch gestaltete Illustrationen setzen zunächst zaghaft ein, um dann reichlich zu erscheinen und zuletzt wieder in schwarzweisse Comicszeichnungen zu münden. Die Möglichkeit zur künstlerischen Gestaltung war vermutlich auch eine Preisfrage, aber der Wille, dies zu verwirklichen, war eindeutig gegeben. Die Erstlesefibel wird zum Bilderbuch.

1. Text ohne Bild oder Bild ohne Text?

Anders als zu Beginn des 19. Jhs, als teilweise die Meinung vertreten wurde, Illustrationen würden vom Einprägen des Eigentlichen, nämlich der grafischen Zeichen, der Buchstaben, ablenken und müssten deshalb in einer Erstlesefibel gemieden werden, sind die genannten Erstlesefibeln ausnahmslos alle illustriert und dies mehrheitlich zum Teil farbig.

In späteren Fibeln (1978, 1980, 1996) sind die ersten zwei bis vier Seiten ausschliesslich zeichnerisch und künstlerisch gestaltet. Bildliche Darstellungen werden auch mit der Absicht eingebracht, die noch nicht oder kaum lesen könnenden Kinder anzuregen, sich zu äussern.

Die Illustrationen füllen zu Beginn oft den Hauptanteil eines Blattes, um den einen dargestellten Buchstaben, die erste Silbe, die ersten zwei Wörter, den einen Zwei- oder Dreiwortsatz bildlich in einen Sinnzusammenhang zu stellen, von dem erwartet wird, dass er die Erstklasskinder anspricht, damit das Geschriebene einprägsam wird und zum weiteren Lernen ermuntert.

2. „Anlautbilder“

Bei den mit Einzelbuchstaben arbeitenden Fibeln überwiegen die sogenannten „Anlautbilder“, die zu Beginn durchaus eine halbe, wenn nicht eine ganze Seite einnehmen können, wobei bei den bildlichen Darstellungen einige Spitzenreiter zu verzeichnen sind. Für das I ist es regelmässig der Igel, für M die Maus, für O im Herbst der Ofen und im Frühling der Osterhase, für E Esel und Elefant, für A häufig der Apfel, wobei übersehen wird, dass hier die Schriftsprache von der Mundart abweicht, was der „Einprägung“ bei einigen Anfängern hinderlich sein könnte, für U Uhu und Uhr, für R das Rad, bei Au Auto, für L, Sch, Z die „Loki“, die mit Rauch und Dampf anfährt oder der Zug, für F die Fahne und für das V der Vogel, D für Doktor im Sinn von Arzt, für J immer wieder der Jäger als solcher oder von Kindern gespielt, für Qu Quak, der Frosch, seltener die Quelle, für X die Hexe, obwohl hier der zu erfassende Buchstabe als Inlaut steht. Da er jedoch zu den letzt gelernten gehört, wird erwartet, dass dies ohne weiters erfasst wird.

Es ist interessant zu sehen, wie neben immer wiederkehrenden „Ladenhütern“, wie oben vermerkt, sich die Fibeln auch dem aktuellen Zeitgeschehen verpflichten (Zeppelin für Z, Auto für Au, Eisenbahn für SCH) und anstössig Gewordenens verschwinden lassen wie Neger für N oder Soldaten spielende Kinder bei S.

Diese Anlautdarstellungen verschwinden weitgehend in den 1950er, 60er und 70er Jahren und tauchen 1980 explizit wieder im Arbeitsmaterial auf. 1981, mit der „Buchstabentabelle“, werden sie ausschliesslich zum Erlernen der Buchstaben eingesetzt und die Illustrationen von 1992 beschränken sich weitgehend auf Anlautbilder, womit am Schluss des Jahrhunderts der Bogen zum Beginn geschlagen wäre.

Bezüglich künstlerischer Qualität und grafischer Gestaltung verraten die Illustrationen des ausgehenden 20. Jahrhunderts eher wieder ein mageres Können, so im „Lesekurs 1 + 2“ (1978) und in den Arbeitsheften des „Buchstabenschlosses“ (1996), wohingegen die professionellen grafischen Schwarzweiss-Zeichnungen in „lose luege läse“ (1997) eher verzerrt und grob wirken.

Die jüngsten Anschlusslesebücher, wie „*Lesen Sprechen Handeln Texte*“ (1980) und „*WEITERFÜHRENDES LESEN*“ (1980), „*Der Lesespiegel*“ (1984) und „*SCHAUKELPFERD*“ (1989), haben an bunter Fröhlichkeit jedoch nichts eingebüsst.

3. Das Schriftzeichen als bildliche Darstellung

Zwei Fibeln beziehen die Form des Schriftzeichens ins Anlautbild mit ein. Die eine sieht H in Haus oder T in Tisch und lässt Zwerge die Majuskeln zu den entsprechenden Minuskeln umschmieden („*ABC*“ (1930)).

Die St.Galler „*Vorfibel. Ein Weg zum ABC*“ (1930) übernimmt die von RUDOLF STEINER (1861 – 1925) in seinem Seminarkurs von 1919 in Stuttgart gegebene Anleitung eins zu eins. Der Fisch wird zu F, die Welle zu W, das Segel zu S. Grafisches Zeichen und gesprochener Laut sollen über eine sinngebende, erlebbare Einheit, das gesprochene Wort und dessen bildliche Darstellung, vermittelt werden. Im konkreten Unterricht werden die entsprechenden eurhythmischen Gebärden aus der Anthroposophie mit dem eigenen Körper mit den Armen und im Stehen und Gehen dazu ausgeführt.

4. Situationsdarstellungen

In den 1950er, 60er und 70er Jahren haben Situationsdarstellungen aus dem Kinder- und Schulalltag oder den Erzählungen entsprechend den Vorrang. Sie sind als sogenannte „*Sprechanelässe*“ gedacht.

5. Bilder statt Seitenzahlen

Zudem ermöglichen Illustrationen den „*Schulneulingen*“, sich im Buch zurechtzufinden und die von der Unterrichtsperson gewünschte Seite aufschlagen zu können. In allen Fibeln verlieren mit dem Fortschreiten der Leseanforderung die Illustrationen zu Gunsten des geschriebenen Textes an Raum, am drastischsten in den meisten Fibeln bis 1940. Dort starren von der zweiten Hälfte des „*ersten Lesebuches*“ an den Lesewilligen manchmal ganze Seiten schwarzer Buchstaben entgegen. Hier hilft zum Beispiel die Fibel von 1911 mit kleinen Strichzeichnungen neben den Seitenzahlen beim sich zurecht Finden im Buch. In den späteren Fibeln sind nahezu alle Seiten illustriert und sei's auch nur wie 1979 mit dem kleinen grauen Uhu, der „*meint, denkt, spricht...*“.

Zusammenfassung

Das 20.Jh. ist das Jahrhundert der bunten Fibeln, des „*Kinderbuches*“, vom dem mit dem Erstleselehrwerk von 1997 wohl wieder Abschied genommen wird.

Je nach Fibelkonzept sind es Darstellungen zu einem Buchstaben, die auch das Ausrufen und Aussprechen des entsprechenden Lautes anregen sollen, oder Situationsdarstellungen, über die man spricht und die das jeweils gedruckte Sätzchen in einen Zusammenhang stellen.

Buchstaben können auch, ausgehend von einem gesprochenen Wort, von dessen bildlicher Darstellung abgeleitet werden, was in der historischen Schriftentwicklung ebenfalls als eine Möglichkeit zu finden ist.

Bildliche Darstellungen helfen auch, sich im Buch zurechtzufinden.

S. UMFANG

Im Schnitt umfasst eine Erstlesefibel 60 Seiten. Bei den vorliegenden liegt das Minimum bei 24, das Maximum bei 192 Seiten. Der Unterschied besteht darin, ob sich die Erstlesefibel auf die Erarbeitung der Buchstaben und des Lesevorgangs beschränkt und für die zweite Hälfte des ersten Schuljahrs ein „Anschlusslesebuch“ oder ein „Anschlussleseheft“, wie sie vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizerischen Lehrerverein von 1925 an herausgegeben werden, vorsieht, oder ob sie mit dem Fortschreiten des Lesen Könnens vermehrt Gedichtchen und kleine Erzählungen anbietet, das „Anschlusslesebuch“ also integriert.

Vor allem die Fibeln der 1940er bis 1970er Jahre beschränken sich weitgehend auf weniger als 50 Seiten, was einige Vermutungen zulässt.

- Dem Buch haftet das Besondere, Kostbare an, zu dem es Sorge zu tragen gilt. Entsprechende Mahnungen und Massnahmen lassen sich in Schulordnungen, das Schulmaterial betreffend¹³¹, finden. Den Erstklasskindern wird das Sorge tragen durch eine kürzere Benützungsdauer erleichtert. Es braucht weniger Sanktionen.
- Die Erstlesefibel soll ein Buch für sechsjährige Kinder sein, die „es längstens ein Jahr fleissig brauchen“ sollen. In welchem Zustand erscheint dieses Buch nach einem Jahr? Die Fibel bleibt besser erhalten, wenn sie nur eine beschränkte Zeit im Gebrauch ist und kann einer weiteren Klasse dienen, falls sie nicht in den Besitz der Kinder abgegeben wird.
- Bleibt das Interesse am Lesenlernen und Lesen wollen erhalten, wenn während eines ganzen Jahres immer wieder das gleiche Buch benutzt wird oder ist der Anreiz grösser, wenn in absehbarer Zeit wieder „etwas Neues kommt“? Letzteres erfüllen diejenigen Erstlesefibeln, die als Mäppchen mit losen Blättern konzipiert werden, bei denen immer wieder ein „neues Blatt“ ausgeteilt werden kann.

Die erste vom Schweizerischen Lehrerinnenverein 1925 herausgegebene Erstlesefibel beschränkt sich bereits auf 30 Seiten solcher loser Blätter mit zusätzlich 3 Übungsblättern. Im Anschluss daran werden bis 1945 verschiedene Lesehefte herausgegeben von meistens 36 Seiten Umfang.

In den 1980er Jahren bleiben die Blätter mit Text bei den vom Staatlichen Lehrmittelverlag Bern herausgegebenen Erstlesefibeln zwar auf knapp 40 Seiten beschränkt, der Umfang erweitert sich jedoch mit den dazu vorgesehenen Arbeitsblättern und Kopiervorlagen um das doppelte. „Lesen Sprechen Handeln“ (1980) mit 88 Seiten und an die 200 zugeordneten Arbeitsblättern scheint geradezu eine Papierflut auszulösen, ebenso „lose luege läse“ (1997) mit 105 Textseiten und 206 Kopiervorlagen zum „Werkstattunterricht“, der, wie auch 1981, angeboten wird. Der Werkstattunterricht muss verhältnismässig viele „Arbeitsanreize“ bereit halten, die zur Auswahl vorgelegt werden. Mit dem Erstleselehrwerk von 1981 wird an Papier alles bisherige überboten.

Zusammenfassung

Die eigentliche Fibel, der Teil, der ins Lesen einführt, umfasst in der Regel an die 30 Seiten. Manchmal ist das „weiterführende Lesen“ in die Erstlesefibel integriert oder aber es werden Anschlusslesehefte oder Anschlusslesebücher geschaffen.

Wurde bis in die 1950er Jahre dem Buch, gebunden und kartoniert, allgemein Sorge getragen, wird die Erstlesefibel in den folgenden Jahren zum Arbeitsmittel, in welches hineingeschrieben werden darf, und die zugehörigen Arbeitsblätter werden zur Papierflut.

¹³¹ Klebezettel mit dem „Auszug aus der Verordnung über die Verabreichung der Lehrmittel etc. vom 24. Oktober 1912“ in einer „Zürcher Fibel“ von 1915

T. LESEMETHODEN

Üblicherweise gehen Könnner davon aus, dass das Lesenlernen doch eine recht einfache Sache sei. Es gehe ja bloss darum, „*die 26 Buchstaben des Alphabets*“ (1992) zu kennen und zu können, sie zu Silben und Wörtern zusammenzusetzen und diese zu Sätzen zu reihen.

Soll nun aber diese „*einfach zu erwerbende Fertigkeit*“ in einer Erstlesefibel dargestellt werden, so steckt man binnen Kürze in hitzigen Auseinandersetzungen über Methoden und Sprachtheorien, die sich hinter den Fibelblättern verbergen und ihren Niederschlag zum Teil in den Begleitkommentaren finden.

Wenn von den 26 Buchstaben gesprochen wird, so wird in der Regel grafisches Zeichen und Lautwert als Einheit gedacht. Tatsache ist, dass der Klang eines grafischen Zeichens, genannt „*Laut*“, je nach Zusammensetzung mit andern solchen Zeichen, genannt „*Buchstaben*“, in Abhängigkeit von der gesprochenen Sprache variieren kann, was auf dem als „*Koartikulation*“ bezeichneten, mit dem Atemstrom fliessenden Sprechen ohne Lücken beruht. Tatsache ist ebenso, dass die sogenannten 26 Buchstaben als Majuskeln und Minuskeln auftreten, die sich oft wenig ähnlich sehen und die zudem als Blockschrift und kursiv gebräuchlich sind, wieder zum Teil mit eigenen Formen, und obendrein in der verbundenen Schreibschrift eine weitere Variante haben.

1. Einstieg ins Lesen

Schaut man sich die einzelnen Fibeln detailliert an, wie sie sich als gedruckte Büchlein oder Blätter präsentieren, so sind sie in ihrem Aufbau gar nicht so unterschiedlich, wie man sie gerne haben möchte.

Unabhängig von jeder Methodendiskussion und Sprachtheorie wurde zunächst von den 56 Erstlesefibeln, die von 1901 – 2000 in Gebrauch waren und noch sind, notiert, was die Schulkinder auf den ersten 5 – 8 Seiten an Gedrucktem zu sehen bekamen und bekommen, wenn sie lesen lernen sollten bzw. sollen, mit andern Worten, wie sich der Einstieg in den Erwerb dieser Fertigkeit darstellt.

Als Möglichkeiten bieten sich an

- Einzelbuchstaben
- Silben
- Wörter
- Sätze
- Texte

a) Einzelbuchstaben¹³²

Als Einzelbuchstaben erscheinen zu Beginn entsprechend der Aufzählung im Alphabet einer bis zu allen fünf aufgezählten Vokalen¹³³ und 1 bis 2 bis 3 Konsonanten, vorwiegend nasale <m>, <n>, frikative <s>, <f> und liquide. <l>¹³⁴.

Von den 56 Fibeln sind es gut die Hälfte, die diese Möglichkeit wählen. Dabei ist der erste Buchstabe immer ein Vokal, der in 10 Fällen als Empfindung im Sinne des Erschreckens <i>, des begreifenden, freudigen und neckischen Staunens <a> <o> <e> und des Schauderns <u> zu verstehen ist, was in der dazu gehörenden Illustration dargestellt wird. Dies zeigt sich ganz ausgeprägt in der Berner Fibel von 1901.

¹³² Die geschriebenen Buchstaben (und Wörter), also die jeweils üblichen grafischen Zeichen in ihren Varianten werden zwischen Spitzklammern <> gesetzt, die zu sprechenden Laute zwischen Schrägstriche // mit der Minuskel, die diesen Laut darstellt als Umschrift.

¹³³ Die Bezeichnung „Vokal“ (V) und „Konsonant“ (C) wird für die Laute verwendet.

¹³⁴ Die Duden- Grammatik 1984 S.38 verwendet die Bezeichnungen "Nasenlaute, Reibelaute, Seitenlaute"

Ansonsten wird der Vokal, wie die meisten Konsonanten, mittels „Anlautbild“ und/oder gedrucktem Wort mit entsprechendem „Anlaut“ „eingeführt“, d.h. es wird ein Wort gewählt, welches beim Sprechen mit dem zu lernenden Laut einsetzt: <A> <a> wie Apfel, <E> <e> wie Esel, wie Birne oder Baum, was als Zeichnung oder „Bildchen“ mit dem Buchstaben dabei dargestellt wird. Die zu „Merkzwecken“ jeweils in den Schulzimmern aufgehängten Anlautbilder mit den entsprechenden Buchstaben dürften wohl allgemein bekannt sein.

Mit dem Gebrauch der deutschen Schreibschrift bis Ende der 1920er Jahre ist es regelmässig das Minuskel - I, nach Auffassung der Autorinnen und Autoren „einfach zu schreiben“, gerade mal ein meist schräger Strich mit Auf- und Verbindungsstrich, was einen Zickzack ergibt, und ein Punkt darüber. An der Wende zu den 1930er Jahren wird es mit der Umstellung auf die Antiquadruckschrift abgelöst vom O, das, erlebnisbezogen, bestens zum österlichen Schulbeginn passt. Ab 1968 ist es vorwiegend das A, das als Ausgang für Sprechbewegungen die maximale Mundöffnung erfordert, optisch gut sichtbar und taktil – kinästhetisch gut spürbar.

Der häufigste Erstkonsonant ist <M> <m>, von der sichtbaren Sprechbewegung her ein maximaler Verschluss und ein „Dauerlaut“, der gegenüber dem mit gleicher Lippenstellung gesprochenen, als leichtem „Knall“¹³⁵ verhallenden B so lang singend ausgehalten werden kann, wie es ein Atemzug hergibt, und es somit erleichtert, ohne Atemunterbruch einen weiteren Laut sprechend folgen zu lassen, der mit dem nächsten Buchstaben dargestellt ist. Zwölfmal tritt es als erster, siebenmal als zweiter und zweimal als dritter Konsonant auf. Die dazugehörige Illustration verweist in einigen Fällen auf das Geräusch: „Mmm, das schmeckt gut!“, 1901 auf das Brummeln des Bären, der Honig schleckt. Der zweite Konsonant ist in der Regel entweder <S> <s> oder <L> <l>. <H> <h> kommt je einmal an zweiter und dritter Stelle vor. <T> <t>, das beim Sprechen die gleichen Eigenschaften aufweist wie /b/ und /p/, tritt in der Fibel von 1978 als zweiter Konsonant auf, was, wenn als Anlaut eingesetzt, für Leseanfänger unter Umständen eine erhebliche Klippe sein kann, da das Begreifen des Lesevorgangs, das Verbinden von Lauten auf Grund gesehener Buchstaben, durch den unmittelbar verhallenden kleinen „Knall“ untertrieben wird. Bei den Fibeln in deutscher Schreibschrift findet sich das Minuskel - N als häufigster Erstkonsonant.

Bemerkenswert ist, dass gelegentlich weniger gebräuchliche und schlecht ins System passende Buchstaben kurzum weggelassen werden. So fehlen 1903 Q Y und C, 1954 Q X Y, und in sechs Fällen das J. Auf der Buchstabentabelle von 1981 fehlen C Q X Y zu Gunsten von <Sch> <sch>, <ch> <Ch>, <pf> <Pf>, was als ungünstig für Kinder mit andern Sprachen als Deutsch bezeichnet werden kann. C ist bei der Verschriftung romanischer Sprachen häufig, was sich in der Schreibung im Deutschen bei aus diesen Sprachen übernommenen Wörtern auswirkt¹³⁶ und Y ist bei der Verschriftung des Englischen ein häufiger Buchstabe, was eine englische Schreibmaschinentastatur¹³⁷ belegt.

¹³⁵ /b/ wird fast ohne Lippenspannung gesprochen, im Gegensatz zu /p/

¹³⁶ <C> <c> wandelt sich vor <e> <i> <ä> <ö> <ü> zu <z>, vor <a> <o> <u> und den Konsonantbuchstaben zu <k> und wird entsprechend gelesen.

¹³⁷ In NZZ Folio vom Februar 2005 schreibt MIKAEL KROGERUS S.32: „Weil sich die Typen der ersten Schreibmaschinen verhakten, verteilte CHRISTOPHER SHOLES 1873 die Buchstaben auf der Tastatur so, dass man unmöglich schnell schreiben konnte. Wichtige Buchstaben legte er weit auseinander, die drei häufigsten Buchstaben der englischen Sprache, E, A und T, placierte er, für Rechtshänder tückisch, auf die linke Seite. Weil die oberste Reihe mit QWERTY, im Deutschen leicht verändert QWERTZ, begann, erhielt die Tastatur diesen Namen. Warum eine einstmals brillante und heute unsinnige Erfindung über hundert Jahre nicht verbessert wurde, erklärt sich mit dem ‚Lock – in – Prinzip‘: Weil Forscher die Zehnfinger – Blindschreibemethode auf dem fingerfeindlichen Qwerty – System der Remington – Schreibmaschine entwickelten, lernten Büroangestellte auf Qwerty schreiben. Dadurch wurden mehr Qwerty – Schreibmaschinen gekauft, was wiederum die Nachfrage

b) Silben

Diese beiden ersten Buchstaben, ein Vokal (V) und ein Konsonant (C), werden nebeneinander gesetzt, das heisst in Abfolge der üblichen Leserichtung gebracht, als CV- oder VC Silbe, wobei die Lernenden erfassen müssen, dass die bis dato gelernte „*Einzellautung*“ nun nicht mehr nach jedem Buchstaben unterbrochen wird, sondern dass die Stimmgebung fortzusetzen ist, bis die Sprechbewegungen kontinuierlich in die „*Lautung*“ des nächsten Buchstabens übergegangen sind. Zudem muss erfasst werden, dass in der grafischen Abfolge die Konvention von links nach rechts eingehalten werden muss.

c) „Ganzheiten“

Als weitere Möglichkeit eines Einstiegs ins Lesen gehen 7 der Fibeln von CV - und CVC -, CCV -, CCVC - Silben aus. Beispiel sind <SU> <BIM> <TRA LA LA> <BRUMM> die als „*Ganzes*“ gesprochen und, mit den entsprechenden grafischen Zeichen gedruckt auf dem Papier, erkannt und benannt werden müssen

20 der 56 durchgesehenen Erstlesefibeln beginnen mit Zwei-, Drei- und Mehrwortsätzen. Hier geht es ebenfalls um Nachsprechen der Sätze und das „*Benennen*“ und Zeigen können der einzelnen durch die grafischen Wortlücken begrenzten im Satz gedruckten Wörter. Die einzelnen Buchstaben werden dann, weil das zum Erfassen des Leseprozesses einer Alphabetschrift gehört, zu einem späteren Zeitpunkt aus der gedruckten Abfolge „*herausgelöst*“, mit dem jeweiligen zugeordneten Laut benannt und wieder „*zusammengesetzt*“, was heisst, in die gesprochene Abfolge gebracht, entweder als bereits „*geübtes*“ oder als „*neues*“ Wort.

Fibeln mit „*Sätzchen*“ finden sich ausschliesslich in den Jahren von 1947 bis 1979. Parallel dazu werden ab 1979 wieder „*buchstabenbezogene Leselehrgänge*“ herausgegeben. Ausnahmen sind 1980 und 1989.

2. Tabelle zum Einstieg ins Lesen

Das, was sich auf den ersten Fibelseiten präsentiert, wurde in eine ausgedehnte Tabelle eingetragen und anschliessend zusammengefasst. Es ist festzustellen, dass sich die beiden Grundauffassungen, „*Einstieg über die Buchstaben*“ und „*Einstieg über Texte*“ im 20. Jh. in etwa die Waage halten, wobei ebenfalls festzustellen ist, dass in der ersten Hälfte des 20. Jhs beide Versionen parallel nebeneinander bestehen und sich also nicht ausschliessen. 1901, die „*Fibel in Schreibschrift*“, geht von Einzelbuchstaben aus. 1922¹³⁸ entsteht die Fibel „*O mir hei ne schöne Ring*“, die auf Silben und Kinderversen aufbaut und bis 1954 nahezu unverändert immer wieder gedruckt wurde. Ebenso besteht die erste 1925 vom Schweizerischen Lehrerinnenverein und vom Schweizerischen Lehrerverein herausgegebene Schweizer Fibel „*Komm lies!*“ unverändert bis 1960, deren Sätzchen zusammen mit den Illustrationen eine Texteinheit bilden. Gleichzeitig und parallel dazu geben die gleichen Vereine 1927 die Fibel „*WIR LERNEN LESEN*“ heraus, die auf Einzelbuchstaben aufbaut und 1966 als 19. unveränderte Auflage künstlerisch neu gestaltet erscheint.

nach Zehnfinger – Schreibkursen erhöhte.“ Die elektronischen Möglichkeiten finden dafür wieder neue Lösungen auf kleinstem Raum.

¹³⁸ Eine „Erprobung“ wird in einer Schweizerischen Lehrerinnenzeitung 1916 erwähnt.

a) Erklärungen zur Tabelle

Spalte 1 enthält die Jahrzahlen der Fibeln. Kursiv gesetzt sind die Jahrzahlen von Folgeausgaben. In den übrigen Spalten stehen die zu den Jahrzahlen gesetzten Nummern des Quellenkorpus.

Spalte 2 verzeichnet Fibeln, die auf der ersten Seite mit einem einzelnen Buchstaben beginnen.

Spalte 3 „*Silbenverbindung*“ verweist darauf, dass bereits mit den beiden ersten „*gelernten*“ Buchstaben im dritten Lektionsdurchgang eine Silbe angeboten wird: <A > gefolgt von <M> ergibt <AM>.

Spalte 4, „*Silben*“, führt auf, wo mit Silben als Ganzem eingesetzt wird wie beim Kindervers <SU> <SU> *Kindlein, draussen geht ein Windlein* <SU> <SU> <SU>, bei dem die Silben <SU> als Ganzes zu „lesen“, beziehungsweise zu sprechen sind.

In Spalte 5 ist unter „*Einsilber*“ ein einsilbiges Wort zu verstehen wie <AM> <IM> <hol> <lauf>, aber auch <Korb> <Wald> <spielt>.

Spalte 6 versteht unter „*Zweisilber*“ entsprechend ein zweisilbiges Wort. Häufig sind es Namen von Kindern mit einer einfachen Konsonant-Vokalabfolge wie <Susi> <Tomi>, aber auch komplexere wie <Hänsel> <Gretel> <Vater> <Mutter> kommen vor.

Spalte 7 meint mit „*Zweiwortsatz*“ eine Abfolge wie <Ade Lisi>, die als „*ein Ganzes*“ angeboten wird.

Spalte 8 vermerkt das Vorkommen von einem „*Zweiwortsatz mit Piktogramm*“, d.h. es werden zwei Wörter gesprochen, wovon das eine in Buchstaben, das andere als kleine Zeichnung gedruckt ist, wie etwa: <AM> (Baum)

Spalte 9 verzeichnet das Erscheinen eines Dreiwortsatzes wie: <da ist Hänsel>

Spalte 10, „*Drei- und Mehrwortsatz mit Piktogramm*“, hält fest, wenn mehrere Worteinheiten gesprochen werden müssen, die teils als gedruckte Wörter, teils als kleine Zeichnungen dastehen wie etwa bei. (Fisch) <und> (Vogel).

Spalte 11 gibt an, wenn ein Kindervers als Leseinheit eingesetzt wird.

Jahr	Einzel- buchsta- ben	Silben- verbin- dung	Silben	Einsil- ber	Zwei- sil- ber	Zwei- wort- satz	Zwei- wortsatz mit Pikto	Drei- u Mehr- wortsatz	Drei- u Mehr- wortsatz mit Piktogramm	Vers
1901	1			1	1			1		
1903	2			2	2					
1911	7	7		7		7				
1911	8	8								
1914	11	11		11	11					
1915	12	12		12	12	12		12		
1917	13			13	13	13		13		
1921	15	15	15		15	15		15		
1922			16a							16a
1933										
1924			17							17
1925				18	18	18		18		
1926	20	20								
1927	21	21			21		21			
1927				22	22	22		22		22
1927				23	23			23		
1938				23a	23a	23a	23a	23a		
1930	24			24	24			24		24
1930	25				25	25		25		
1932	26			26	26		26	26		
1940								28	28	
1942	29			29	29					29
1943	30	30	30	30	30			30		
1964	30b	30b	30b	30b	30b			30b		
1944	31		31	31	31	31				
1945	32			32	32					
1947								33		33
1952						34		34		
1979				34a		34a		34a		
1955					35	35		35		
1954						36	36	36		
1954						37	37	37		
1956								38		
1961						39		39		
1963			40							40
1967								41		
1968								42a		
1968					42b	42b	42b		42b	
1968				42c	42c	42c		42c		
1972						43		43		
1978			44	44	44	44	44			
1979					45					
1979	46	46	46	46	46	46	46			
1980					47			47		
1981	48				48					
1982	49	49	49	49	49					
1984									50	
1989					52			52	52	
1989	53	53	53	53	53					
1992	54	54	54	54						
1996					55	55	55			
1997	56 (Mund- bilder)	56		56	56					

b) Erläuterungen zur Tabelle

In der Tabelle fällt auf, dass die Spalten 2 – 5 in den Jahren 1947 bis 1968 so gut wie leer bleiben. Sie erscheinen als weisser Fleck. Das bedeutet:

In dieser Zeit wurde in den deutschsprachigen Schweizer Kantonen auf Grund der bestehenden Unterlagen keine einzige neue Erstlesefibel herausgegeben, die mit einzelnen Buchstaben beginnt. Anscheinend vertraute man auf ARTHUR KERN (1931) und die von ihm propagierte „*Ganzheitsmethode*“, konsequent durchgeführt von ALICE HUGELSHOFER (1947) mit der Fibel „*Roti Rösli im Garte*“.

Bei dieser Ganzheitsmethode werden aber die kritischen Punkte des Lesenlernens leicht übersehen. Es sind dies das Aufgliedern von gedruckten Wörtern in einzelne Buchstaben, dem Benennen derselben mit den zugeordneten Lauten und dann dem sprechenden, verbindenden „*Lesen*“ der nacheinander gedruckten Buchstaben. Es gibt Kinder, die, weil das Gedruckte vorgesprochen werden muss, recht rasch auswendig und ohne aufs Blatt zu schauen, wiederholen können, was geschrieben steht, ohne aufgegliedert zu haben, und so erwachsenes Lesen quasi vortäuschen.

Eine weitere Schwierigkeit der Fibel „*Roti Rösli im Garte*“ war, dass sie im ersten Leseunterricht konsequent mit geschriebenen Mundartwörtern arbeitet, für deren Schreibungen es zwar Empfehlungen gibt. Diese werden aber individuell angewendet und sind zur deutschen genormten Schreibung oft different. Die beiden Fibeln von 1945 und 1947 in der gleichen Stadt - Zürcher Mundart gehen da bereits getrennte Wege. Dass ein und dasselbe Wort unterschiedlich geschrieben werden kann, setzt eine gute Merkfähigkeit voraus. Logik hilft da wenig.

Was sich nach dieser Zeit abzeichnet, ab 1970, ist, dass allgemein Legasthenie plötzlich zum viel diskutierten Thema wird¹³⁹ und dass die Fibeln, die mit einzelnen Buchstaben einsetzen, wieder zu Ehren kommen.

Ein weiteres lässt sich aus der Tabelle ersehen, dass nämlich Fibeln, die mit Buchstaben einsetzen und solche die mit Wörtchen und Sätzchen beginnen, bis 1945 nebeneinander bestehen und gleichermassen zum Einsatz kommen. Dies ist nach 1968 auch wieder der Fall. Es kann also nicht sein, dass der Erfolg im Erstlesen, beziehungsweise der Misserfolg, von der Art der Fibel abhängig gemacht werden kann.

Zusammenfassung

Die Tabelle zum Einstieg ins Lesen zeigt auf, wie die einzelnen Fibeln mit dem Lesenlernen beginnen. Sie macht ersichtlich, dass beide Möglichkeiten, der Beginn mit einzelnen Buchstaben und der Beginn mit Wörtchen und kleinen Sätzen nebeneinander bestehen. Die Jahre von 1947 bis 1968 bilden die Ausnahme. In dieser Zeit wird die von ARTHUR KERN (1931) propagierte „*Ganzheitsmethode*“ überbetont.

¹³⁹ Mündliche Aussage einer bernischen Erstklasslehrerin, Margrit Hegwein (1900 – 1999), im Sommer 1975: „Wir hatten immer Kinder, die im Lesen weniger gut vorankamen als andere. Wir benachrichtigten jeweils die Eltern und übten mit diesen Kindern zusätzlich nach der Schule. Dies als ‚Legasthenie‘ zu bezeichnen, wäre uns nie in den Sinn gekommen.“

U. GRAMMATIK

Grammatik ist in den untersuchten Erstlesefibeln so gut wie kein Thema. Das Alphabet wird als solches am Schluss der „Einführungsphase“ viermal aufgelistet, zweimal mit dem einleitenden Vers „*Wer das ABC nicht kann, der ist nur ein halber Mann. Und das Leben wird ihm heiss, wenn er s' ABC nicht weiss*“ (1930, 1938²).

Der Diminutiv sowie Pluralformen werden gelegentlich zum Vertraut werden mit den Umlauten eingesetzt. Auf Nomen, Verb und Adjektiv verweisen lediglich zwei Fibeln, 1911 und 1992. Die „ABC“-Fibel (1930) betont sie jedoch mittels Liedchen und Sprüchen: „*Grün grün grün sind alle meine Kleider ...*“, „*Die Enten lernen schnattern, die Hühner lernen gackern...*“, wobei die anschliessende Umkehrung „*Das Mäusen und Haschen lernt s Kätzchen*“ für aufmerksame Anfänger bereits eine rechtschreiberische Hürde und Verunsicherung impliziert.

Zusammenfassung

Grammatik ist in den Erstlesefibeln kein Thema und kann bestenfalls implizit festgestellt werden.

V. RECHTSCHREIBUNG

1. Rechtschreibung, ein Thema in den Erstlesefibeln?

In 24 der untersuchten Erstlesefibeln wird Rechtschreibung in der Fibel explizit angesprochen und gelehrt, dies vor allem bis 1930 und später vereinzelt, so 1943, 1955, 1964, und 1992, aber meistens erst zum Beispiel ab Seite 43 oder im dritten Teil der Fibel, wie etwa 1903, was vielleicht darüber hinwegtäuscht, dass sich die Fibelautoren und Autorinnen kaum bewusst sind über die grundsätzlichen Regelungen der deutschen Schreibung, denn implizit erscheint „*Rechtschreibung*“ in weiteren sieben Fibeln.

a) Erste gedruckte oder/ und geschriebene Wörter

Beim Durchsehen der vorhandenen Erstlesefibeln wurde darauf geachtet, welche Wörter, bezogen auf die Konsonant-/ Vokalabfolge¹⁴⁰ im Anfangsunterricht angeboten werden und welche weiteren folgen. Dabei wird von den Unterrichtenden erwartet, dass diese Wörter von Anfang an von den Lernenden auch „*richtig*“, d.h. der vorgegebenen Norm entsprechend, geschrieben werden.

Hier zeigt sich vor allem bei Erstlesefibeln, die mit Wörtern und Sätzchen einsetzen, dass zwar einsilbige Wörter gewählt werden, die aber auf die Rechtschreibung bezogen, schon recht komplex sind, wie etwa 1925 <Rudi iss> S.4 neben <da ist eine Maus> S.8, oder 1979 <da sitzt Rolf> S.3 und <Otto spielt> S.8. Die beiden letzteren, „*sitzt*“ und „*spielt*“ wurden gewählt, weil sie als ganzes „*Wortbild*“ als optisch gut erfassbar gelten.

Im weiteren wird zum Beispiel davon ausgegangen, dass zwei gleiche Konsonanten, vor allem in der Wortmitte, einen Buchstaben optisch hervortreten lassen und ihn so „*einprägsamer*“ machen. So wird <Annneli iss> neben <Hannnsl*i* ist im ...> angeboten oder <Muttter> neben <Vatter> (1940), dessen A in einigen Mundarten kurz gesprochen wird. D.h. die Grundregel zur Bezeichnung des kurzen Vokals wird gleich zu Beginn des Leseunterrichts ungewollt verwischt.

Als zu Beginn konsequent „*lautgetreu*“ im Sinn von ein Laut = ein Buchstabe erweisen sich die Fibeln, die mit einzelnen Buchstaben beginnen. Es tauchen jedoch recht bald Abweichun-

¹⁴⁰ in der Fachsprache als „grafotaktische Abfolge“ bezeichnet

gen von dieser Regel auf, so in 1966¹⁹ <HEU LE> S.11, <SIE> S.12, <PUP PE> und <PAAR> S.13. Neben <Toto> <mit> <Mama> (1978), bei denen der erste resp. eine Vokal kurz gesprochen wird, erscheinen später <Till> und <Lotti>. Waren die vorhergehenden Wörter falsch geschrieben?

2. Rechtschreibthemen

a) „Dehnung“

Vorrangiges Rechtschreibthema sind die im Unterricht üblicherweise bezeichnete „Schärfung“ und „Dehnung“, erstere auch betitelt als „kurz und scharf“ oder „Konsonantenverdoppelung“, wobei „ck“ und „tz“ regelmässig gesondert behandelt werden, letztere als „lang und weich“. Speziell wird vom „Dehnungs-h“ gesprochen mit hervorstechender Überbetonung. Zum Beispiel lassen sich in der „Schlüsselblumen - Fibel“ 1944 nahezu alle gebräuchlichen Dehnungsmarkierungen finden, nämlich <ie> <ee> <oo> <ih> <eh> <oh> <uh> <ah>, was gemäss DUDEN (1984) als Ausnahmeregelung bezeichnet werden kann¹⁴¹.

<ie> als nahezu regelmässige Realisierung des lang gesprochenen /i:/ tritt in den älteren Fibeln gesondert in der zweiten Hälfte in Erscheinung. Gelegentlich wird dabei das die Vokallänge bezeichnende E durchgestrichen (1997) oder schattiert gedruckt (1927) als „Hilfe“ und Hinweis für die Kinder, dass dieser Buchstabe „nicht gelesen“ wird.

DUDEN 1984 verweist S.76 darauf, dass eine Schreibung von <ii> leicht zu Verwechslungen mit <ü> führen könnte und deshalb wohl auf die Verdoppelung dieses Vokals zu Gunsten einer besseren Lesbarkeit verzichtet wurde. Das gleiche gilt womöglich auch für die fehlende Verdoppelung von <u>¹⁴².

b) „Schärfung“

Dass das Auftreten von zwei gleichen Konsonanten als „Schärfung“ bezeichnet wird, ist insofern erklärlich, als dass der Zischlaut /s/, auf einen Vokal folgend, als einziger Konsonant bei der Schreibung drei regelhafte Möglichkeiten zulässt, statt wie üblich deren zwei, nämlich: Vokal lang gesprochen, gefolgt von <s> wie in <die Fliese>, Vokal lang gesprochen, gefolgt von <ss> wie in <fliessen>, Vokal kurz gesprochen, gefolgt von <ss> wie in <Fluss>.

Dieses Phänomen fügte zu den beiden Zeichen für stimmhaftes und stimmloses S in deutscher Kurrentschrift und Fraktur ein drittes, das sogenannte „Eszet“ hinzu, welches als „scharfes S“ bezeichnet und von Schweizer Erstklasskindern seinerzeit entsprechend dem Aussehen als „Huttli-S“ („Tragkorb-S“)¹⁴³ benannt wurde und entsprechend „geübt“ werden musste¹⁴⁴. Das in gewissen Fällen eingesetzte SZ wurde in der deutschsprachigen Schweiz bei der

¹⁴¹ DUDEN (1984): Die Grammatik. S.72 ff und DUDEN (1996): Die deutsche Rechtschreibung. S.863 ff halten fest: „Der lange Vokal ist wesentlich weniger regelmässig bezeichnet[als der kurze BMG] – entweder durch Verdoppelung des Vokals, Hinzufügen eines –e oder –h. Für den Leser würde es ausreichen, wenn entweder die Länge oder die Kürze [des gesprochenen Vokals BMG] bezeichnet wäre. Dass beides geschieht, ist nur historisch zu erklären. Regelmässig wird die Länge nur bei /i:/ bezeichnet, das als <ie> erscheint. Die Doppelvokale <aa> <ee> <oo> kommen nur in etwa 60 Grundwörtern vor. <u> und <i> werden nicht verdoppelt. Das Dehnungs-h, steht wenn überhaupt, nur vor l, m, n, r. Aber auch hier sind die Schreibungen ohne Dehnungs-h häufiger, etwa 300 gegenüber 200 Grundwörtern, so dass die Erscheinung insgesamt als Ausnahme bewertet werden kann.“.

¹⁴² Man bedenke, dass bei der amtlichen Einführung der Duden-Rechtschreibung von 1901, die Deutsche Kurrentschrift die gebräuchliche Schreibschrift war. Eine Verdoppelung von <i>, <u>, <m>, <n> lässt eine gleichmässige schwer zu entziffernde Zackenlinie entstehen.

¹⁴³ Mündliche Mitteilung

¹⁴⁴ Als Ausnahme von der Regel besonders beachtet und betont, hat sich die Bezeichnung „Schärfung“ anscheinend für alle Verdoppelungen eines Konsonanten generalisiert. Jedoch vom Klang her ein doppeltes T als „Schärfung“ zu bezeichnen, ist wenig einsichtig.

Schreibung bereits in den 1920ern fallen gelassen und mit der „*neuen deutschen Schreibung*“ von 1996 wird es allgemein durch Doppel-S ersetzt.

c) Grossschreibung

Bezüglich der Grossschreibung zeigen sich in den Erstlesefibeln mehrere Varianten. So sind die vorliegenden Erstlesefibeln von 1901 bis 1926, vorherrschend bis 1914, in deutscher Kurrentschrift abgefasst mit dem Ziel, das Lesen gleichzeitig mit dem Schreiben zu lehren, ausgehend von den Minuskeln. „*Dingwörter*“ werden demzufolge im Anfangsunterricht konsequent mit einer Minuskel begonnen, bis hin zur Kleinschreibung der Eigennamen, da ja die „*grossen Buchstaben*“, die Majuskeln, „*noch nicht geschrieben werden können*“. Beispiele dafür sind 1917 und 1921.

Das „*Problem*“ Gross- /Kleinschreibung wird von denjenigen Erstlesefibeln elegant umgangen, dies ab 1924 bis 1997, die mit der sogenannten „*römischen Steinschrift*“ im Anfangsunterricht arbeiten. Es sind 17 der durchgesehenen Erstlesefibeln, etwa 1927 CH, 1927 TG, 1930 SG, 1932 BS, 1933 BE, 1943 AI, 1945 ZH, 1954 TG, 1968 BE, 1979 BE, 1989 BE, 1997 ILZ.

Steinschriftfibeln setzen zu dem Zeitpunkt ein, an dem man sich nach langen hitzigen Debatten entschlossen hat, im Anfangsunterricht die gedruckte Antiqua an Stelle der deutschen Kurrentschrift und Fraktur zu verwenden, die dann als gedruckte Antiqua auch geschrieben wird, um so zu vermeiden, dass mit dem Erlernen der verbundenen Schreibschrift wieder zum Teil komplett neue Formen geübt werden müssen. OTTO VON GREYERZ macht mit seinem „*Kinderbuch für schweiz. Elementarschulen*“ bereits 1907 einen solchen Versuch.

Da zum Übungsmaterial dieser Fibeln auch der „*Setzkasten*“ mit seinen alphabetisch geordneten Buchstabenkärtchen gehört, beidseitig bedruckt mit Majuskeln und Minuskeln, lassen sich, bei ständigem Gebrauch, die „*kleinen Buchstaben*“ ohne grosse Extralektionen „*einführen*“, so 1997. Nun kann auf die Grossschreibung der Nomen und des Satzanfangs eingegangen werden. „*Zur Einführung der Kleinbuchstaben*“ können aber auch eine oder einige zusätzliche Lektionen gestalten werden, etwa mit „*dem fleissigen Volk der Zwerge*“, die tief im Berge werkeln und zum Beispiel vom „*grossen B*“ den oberen Bogen absägen und schon steht das „*kleine b*“ fertig da (1930 SG).

„*Gross- und Kleinschreibung von Anfang an*“ wird von denjenigen Autorinnen und Autoren als gegeben erachtet, die mit Wörtern arbeiten, „*da man damit deutliche, leicht erkennbare Wortbilder*“ erhalte (1944) und sich so „*die Gestalt der Wortbilder*“ besser einprägen (1972).

d) Satzzeichen

Die Frage, ob Satzzeichen gesetzt oder weggelassen werden sollen, hängt mit der üblichen Grossschreibung des Satzanfangs zusammen, die zum einen mit der Grossschreibung der Nomen kollidiert, was Fibelautoren und Autorinnen zu vermeiden trachten, und zum andern das Umstellen von Wörtern zu Übungszwecken im Anfangsunterricht ermöglichen muss wie bei <Ade Elsi> <ade Hans> 1925 S.3, <Otto kommt auch> <kommt Silvia auch> 1979 S.7, was gewünscht wird. So sind auf den ersten Seiten der durchgesehenen Erstlesefibeln die verschiedensten Varianten anzutreffen, von keine Satzzeichen überhaupt sowie Satzanfänge klein etwa bei 1972 CH, 1979 SG und 1979 BE bis zum Punkt auch hinter dem Piktogramm 1978, oder Satzanfang klein, Fragezeichen am Schluss in 1968 BE und 1980 <wo ist Tomi?> <und wo ist Tina?>

3. „Hilfen“

Um den kleinen Lernern die „*Erschwernisse des Lesens zu erleichtern*“, also die Umsetzung von Geschriebenem in Gesprochenes, werden aus der Sicht der Fibelautorinnen und Autoren

zeitweise zusätzliche graphische Elemente als „*Hilfen*“ eingesetzt. Dies sind vor allem bei der deutschen Kurrentschrift zu Beginn des 20.Jhs einfache und doppelte Silbentrennstriche.

Dann sind es Unterbögen, auch als Ligaturen bezeichnet, bei allen Diphthongen, aber auch bei <ch> und <sch> und sogar bei <m> und <n>, weil vor lauter schrägen Strichen Verwirrung entsteht, welche Striche nun zusammen einen Buchstaben bilden, der einen Laut darstellen soll.

Es werden in diesen Schreibschriftfibeln auch ein bis drei Schreibhilfslinien gedruckt, um Ober- und Unterlängen von Minuskeln gegenüber dem durchgehenden Schreibband sichtbar zu machen.

Der Silbentrennstrich wird hie und da auch an Stelle eines Satzzeichens gesetzt; vielleicht ist er als Gedankenstrich gedacht.

Mit Einsetzen der „*römischen Steinschrift*“ werden an Stelle der Trennstriche grössere Abstände zwischen die Silben gesetzt, da davon ausgegangen wird, „*dass Silbenlücken das Bild des ganzen Wortes nicht beeinträchtigen*“ (1966¹⁹), obwohl diese oft den gleichen Abstand aufweisen wie die Lücken zwischen den Wörtern, so dass beim Lesen auf Anhieb unklar bleibt, welche Silben ein Wort ausmachen. Spätere Steinschriftfibeln verzichten darauf (1968, 1979 und 1989).

Beim Diphthong <EI> wird in einem Fall (1966¹⁹) der unterste Strich des <E> mit dem <I> verbunden, um den Lesenden „*die unzertrennliche Einheit*“ dieser zwei Buchstaben zu markieren, und anzuzeigen, dass die Lautung dieser Zweiergruppe von der des einzelnen Buchstabens abweicht. <Ei> und <ei> haben im Setzkasten auch ein eigenes Fächlein. 1954 TG verbindet auch das <C> unten mit dem <H> und den untersten Strich des <E> mit dem <U> und hebt diese „*Verbindungen*“ zudem blau gedruckt hervor. 1927 TG markiert sogar das sogenannte, als Schwa bezeichnete schwache <E> der Endsilben <EN>, <ER>, <EL> mit einem darunter angebrachten kleinen Kreislein.

1980 erscheinen „*Morphem- und Signalgruppen*“ als Fettdruck.

Im Extrem angewendet werden solche „*Lesehilfen*“ von 1968⁷ ZH, wo Ligaturen zusätzlich zu den Diphthongen, zu <ch> und <sch> auch bei <sp>, <st>, <ck>, <tz>, <ng>, <pf>, <qu> angewendet werden, sowie die als Vokallängenbezeichnung verwendeten <h> und <e> „*fein säuberlich*“ durchgestrichen sind, und dies vom ersten Auftreten an bis zur letzten zu lesenden Seite der Fibel.

Während die Antiqua - Erstlesefibeln der mittleren Jahrzehnte des 20.Jhs im Anfangsunterricht weitgehend ohne Satzzeichen, mit kleinem Satzanfang und ohne grafische „*Hilfen zum besseren Verständnis*“ auskommen, werden letztere von 1997 wieder vollumfänglich nach dem Vorbild von 1968⁷ eingeführt, um erst bei den zwei letzten Geschichten nach 66 intensiven Leseseiten zu verschwinden.

Eine ausreichende Schriftgrösse wird ebenfalls als „*Hilfe*“ beim Lesen lernen erachtet, später allerdings als Behinderung begriffen, weil bei optisch grosser Schrift, vor allem auch bei der Steinschrift, zu wenig Buchstabenkombinationen optisch aufs mal erfasst werden können.

Setzt das Schreiben von Wörtern ein, werden als Hilfe in einigen Fällen die der Zahl der Buchstaben entsprechende Anzahl Pünktchen vorgegeben oder es sind, wie beim Kreuzworträtsel, die entsprechende Anzahl leerer quadratischer Felder, als „*Häuschen*“ oder „*Kästchen*“ bezeichnet, vorgedruckt.

Zusammenfassung

Rechtschreiberische Probleme tauchen unmittelbar bei der Wortwahl auf.

Immer wieder betont werden „*Dehnung und Schärfung*“, ohne sich dabei der DUDEN – Regelung bewusst zu sein.

Das „*Problem*“ der Grossschreibung wird zunächst dann umgangen, wenn im Anfangsunterricht die sogenannte „*römische Steinschrift*“ eingesetzt wird.

Satzzeichen werden entweder weggelassen oder, mit entsprechenden Zwischenstufen, pedantisch überall gesetzt.

Ob „*grafische Hilfen*“ wie Böglein unter den Diphthongen und anderes grafisch wirkliche Hilfen sind, sei dahingestellt.

W. LESEBUCH

Sucht man in Katalogen Angaben zum Begriff „*Lesebuch*“ und „*Erstlesebuch*“, so tauchen gleich mehrere Seiten auf, die belegen, dass unter „*Lesebuch*“ im Gegensatz zum „*Bilderbuch*“ ganz simpel ein „*Buch zum Lesen*“ verstanden wird, bezogen auf die verschiedensten Gebiete, was darauf hinweist, dass vorwiegend Geschriebenes in gedruckter Form zur Verfügung steht und „*Bilder*“, ob als Abbildungen, Zeichnungen, Fotos, Comics, in den Hintergrund zu treten haben, denn die Lesenden sollen sich jetzt über das Lesen ihre Vorstellungen, ihre „*eigenen Bilder*“ machen. Ein Fehlen von „*Lesebüchern*“ wird, sobald es um „*Schule*“ geht, immer wieder als Notstand empfunden. Das Gelingen von „*Schule*“ scheint direkt von ihnen abhängig zu sein¹⁴⁵.

So folgen der Erstlesefibeln die „*Lesestücke*“ (1903 GL, 1911 AG, 1914 ZG), „*Texte für Schülerinnen und Schüler*“ (1997), in einem Fall ausschliesslich „*literarische Texte*“ (1907 BE), „*Aufsätzchen*“ (1903 TG, 1911 SO, 1914 SG, 1921 GR) ohne und mit Moralisieren, zudem „*Verse*“ (1927 CH, 1947 CH), „*Reime*“ (1903 TG, 1911 AG), „*Gedichtchen*“ und „*Gedichte*“ (1911 SO, 1921 GR, 1942 p), „*Märchen*“ (1911 BE, 1914 SG, 1925 CH), und in einem Fall auch „*Fabeln*“ (1921 GR).

Bei den Erstlesefibeln, die das Lesen mit Wörtern und Sätzchen beginnen, werden von Anfang an „*Lesetexte*“ und „*Übungstexte*“ angeboten (1925 CH, 1930 AI, 1932 BS, 1956 LU, 1966 LU, 1967 SG, 1972 CH, 1980 ilz, 1989 BE). Aber auch, wenn mit einzelnen Buchstaben eingesetzt wird, besteht das Bestreben, möglichst rasch zu einem „*sinnvollen Text*“ zu gelangen (1915 ZH, 1979 BE, 1982 SH, 1984 SHG).

Im ersten Viertel des 20. Jhs ist das „*Lesebuch*“ oft Bestandteil der Erstlesefibeln und beginnt bei 1901 BE, 1903 TG, 1911 SO, 1915 ZH, 1917 BS nach Seite 50, bei 1911 AG, 1921 GR, 1922 BE nach Seite 45.

1925 wird von der St.Galler Lehrerschaft dezidiert „*geeigneter Lesestoff*“ für das Winterhalbjahr verlangt, der dem „*weiterführenden Lesen*“ dienen, die „*Leselust*“ wecken und das „*fließende Lesen*“ fördern soll.

¹⁴⁵ Ein E-Mail vom Juni 2004 einer jungen Primarlehrerin, zu dieser Zeit in einem Alphabetisierungseinsatz in Lae, Papua Neuguinea, schildert diesen Sachverhalt und die Schwierigkeiten bei der Umsetzung: „Eine meiner Hauptaufgaben seit Mitte November 2003 bestand darin, Geschichten, Bücher und andere Materialien zu finden oder herzustellen, welche als kleine Bibliothek den freiwilligen Lehrern in den Dörfern helfen sollte, ihren erwachsenen Schülern das Lesen und Schreiben zu erleichtern. Es war schon schwierig genug, gute Geschichten für diese Altersklasse zu finden mit dem Wissen, dass sie auf dem Lesestand von Kindergarten/1. Klässlern waren. Viel mehr Mühe hatte ich aber, den Druck der 9 mal 160 Blöcke bis Weihnachten zu erhalten.“

Gleichzeitig mit der Schweizer Fibel „*Komm lies!*“ werden vom Schweizerischen Lehrerinnenverein in rascher Folge Anschlusslesehefte mit etwas mehr als 30 Seiten angeboten, so „*Aus dem Märchenland*“, „*Prinzessin Sonnenstrahl*“, „*Mutzli*“, „*Graupelzchen*“, alle 1925, gefolgt von „*Köbis Dicki*“ 1937 und „*Fritzli und sein Hund*“ 1945. Auch „*WIR LERNEN LESEN*“ von 1927 erhält im gleichen Jahr die Anschlusshefte „*HEINI UND ANNELI*“ und „*DAHEIM UND AUF DER STRASSE*“. Als Anschlussheft für die Schweizer Fibel „*Roti Rösli im Garte*“ von 1947 gilt das Heftchen der Arbeitsgemeinschaft der Zürcher Elementarlehrer „*Steht auf, ihr lieben Kinderlein!*“ von 1945.

Dem St.Galler „*Mis Büechli*“ I. Teil 1953 sowie dem Thurgauer „*Mis Gärtli*“ I. Teil 1954 folgen separat der II. Teil für das Winterhalbjahr, da damals in diesen Kantonen das Schuljahr noch im Frühling begann, nach dem Muster von 1903 GL und 1914 SG. Dies gilt auch für 1956 LU und 1961 SZ. Zum Leselehrgang von 1981 gehören 6 kleine Leseheftchen in der Grösse von 10,5cm auf 14,8cm, 8 bis 32 Seiten stark, mit der Anregung, weitere solche Leseheftchen durch die Kinder entstehen zu lassen.

Ein Anschlusslesebuch wird für die drei Berner Erstlesefibeln von 1968 geschaffen. Ein solches besteht auch für Sabinen „*Lesen I*“ 1979 und für St.Gallen ab 1989 mit dem „*Schaukelpferd*“.

Ein Lesebuch parallel zur Erstlesefibel bieten 1978 und „*Das Buchstabenschloss*“ 1996 an. 1989 ist für eine Mehrklassenschule konzipiert und gibt zur Erstlesefibel „*Resli*“ ein Leseheft mit der gleichen Erzählung für die Kinder der 2. Klasse heraus.

Zusammenfassung

„*Weiterführendes Lesen*“ verlangt im Anschluss an das Erlernen des Lesens nach „*geeignetem Lesestoff*“, der in der Erstlesefibel selbst, als Lesehefte, oder als Lesebuch parallel zum Leselehrwerk oder als Anschlusslesebuch angeboten wird. Die Illustrationen müssen vermehrt dem geschriebenen Text weichen. In den neueren Ausgaben werden zusätzliche grafische Mittel wie Flattersatz, unterschiedliche Schriften und Schriftgrössen, Fett- und Kursivdruck alternierend eingesetzt, als Leseanreiz, um so besseres flexibleres Lesen zu erreichen.

X. BEMERKUNGEN

Unter „*Bemerkungen*“ werden im wesentlichen Quellenangaben aufgeführt, falls erwähnt, aber auch weitere Besonderheiten und Merkwürdigkeiten, die sich bei der Durchsicht dieser Erstlesefibeln finden liessen, oder Hinweise, die sich während der Arbeit ergaben.

1. Quellenangaben

Quellenangaben waren in 26 der durchgesehenen Erstlesefibeln zu finden. In den andern fehlten sie.

a) *Bestehende Fibeln als Quelle*

Bis 1963 werden immer wieder bestehende Erstlesefibeln in unterschiedlicher Zahl in den Quellenangaben genannt.

Jahr	Titel	Autorin/Autor	Nennungen anderer Fibeln
1917	Basler Fibel	GRAF	5
1925	Mein Büchlein	FREI	3
1927	Chumm mer wänd ...	ZELLWEGER	3
1927	Kinderheimat	FRÖHLICH	5
1953	Mis Büechli	DUDLI	verschiedene
1954	Mis Gärtli	HÄLG	5
1956	Im Wunderland	HÄGI	1
1963	Komm wir lesen	KOLLER	verschiedene
1963	Hü Rössli hü	STAUB	7

Wenn sich die jeweiligen Autorinnen und Autoren auf andere Erstlesefibeln beziehen, so geschieht dies vor allem im Hinblick auf die Übernahme von Versen, Reimen, „*Erstlesestücken*“ mit dem Ziel und auf der Suche nach „*literarischen, kindgerechten*“ altersentsprechenden Lesetexten. Fibelautoren wie FRITZ GANSBERG und GERTRUD CASPARI haben solche in eigener Regie verfasst.

Dass das ganze Konzept und der Aufbau einer bestehenden Fibel übernommen wurde, war lediglich dreimal der Fall.

Die von ANNA ZELLWEGER 1927 verfasste Aargauer Fibel „*Chumm mir wänd go wandere*“ zeigt in der Art des Vorgehens sozusagen eins zu eins die vom Berner Seminarlehrer und späteren Professor in Riga ERNST SCHNEIDER 1922 geschaffene Fibel „*O mir hei ne schöne Ring*“. Das gleiche wiederholt sich 1963 mit der neuen Aargauer Fibel „*Hü Rössli hü*“ von RUTH STAUB. Auch die eine der drei Berner Fibeln von 1968 „*WIR SIND ALLE DA*“ wird in Anlehnung an das Vorgehen mit Silben von „*O mir hei ne schöne Ring*“ gestaltet. Es sind auch einige der Verse dieser Fibel wieder anzutreffen.

Vorwiegend ab 1933 wird auf folgende Erstlesefibeln Bezug genommen.

Autor/Autorin	Jahr	Titel	Nennung in
ULRICH GRAF	1917	Basler Fibel	1933, 1938, 1954, 1963
ERNST SCHNEIDER	1922	O mir hei ne schöne Ring	1927, 1954, 1968
LUISE FÜRST	1924	Guten Tag	1927
WILHELM KILCHHERR	1927	WIR LERNEN LESEN	1938
BLANCA STEINER	1927	Lueg und lis	1927, 1933
ANNA ZELLWEGER	1927	Chumm mir wänd go wandere	1963
OTTO FRÖHLICH	1927	Kinderheimat	1954
RUDOLF HÄGNI	1933	Luzerner Fibel	1938, 1945, 1954, 1956, 1963
KARL DUDLI	1953	Mis Büechli	1963
OTTO HÄLG	1954	Mis Gärtli	1963

Bis 1933 werden mehrheitlich Erstlesefibeln aus dem nördlichen Nachbarland zum Vorbild genommen, so die „*Württembergische Landesfibel*“, die „*Düsseldorfer -*“, „*Hamburger -*“,

„Leipziger -“ und „Gansberg Fibel“, alle aufgeführt bei ULRICH GRAF 1917, der dann, wie oben aufgeführt, ab 1933 seinerseits viermal zitiert wird.

Autor/Autorin	Fibel	Nennung
	Düsseldorfer Fibel	1917
	Gansberg - Fibel	1917, 1925
	Hamburger Fibel	1917
	Leipziger Fibel „Guck in die Welt“	1917, 1924, 1927, 1932
	Württembergische Landesfibel	1917
GERTRUD CASPARI		1925, 1927
	Anhalter - Fibel	1927, 1933
	Hirt – Fibel für die Arbeiterschule in Breslau	1927
ARTHUR KERN	Wer liest mit? (1931)	1953, 1956, 1962

Es ist zu vermuten, dass dort, wo die Namen HEINRICH WOLGAST¹⁴⁶ (1914, 1927ff), FRITZ GANSBERG (1914, 1924), HEINRICH SCHARELMANN (1917, 1924, 1927, 1989), GERTRUD CASPARI (1927, 1932ff), ANNALIES UMLAUF-LAMATSCH (1932ff, 1954) genannt sind, entsprechende Texte aus bestehenden Fibern übernommen wurden.

Aus Wien wird 1927 eine Fibel von HEEGER und LEGRÜN genannt und 1954 und 1963 eine „Neue Wiener Fibel“ zitiert.

OTTO VON GREYERZ, der Berner Germanist und Gymnasiallehrer, findet sich in den Quellenangaben von 1914, 1922, 1924, 1927ff, 1927.

b) Dichter

An Dichtern finden sich vor 1950 die Namen von

Name	Erscheinungsjahr der Fibel						
ERNST MORITZ ARNDT	1922						
WILHELM BUSCH	1922						
PAULA DEHMEL	1922	1924	1925	1938			
IRMGARD FABER DU FAUR	1922			1938			1981
GUSTAV FALKE	1917						
HOFFMANN V FALLERSLEBEN	1922	1924	1927ff	1932ff			
FRIEDRICH GÜLL	1922	1924					
SOPHIE HÄMMERLI-MARTI			1927		1954	1963	
HUGGENBERGER			1927ff				
DORA LIECHTI				1938	1956	1968	
MEINRAD LIENERT	1922						
JOSEPH REINHART			1927ff				
ROBERT REINICK	1914						
THEODOR STORM		1924					
OTTO SUTERMEISTER			1927ff				

Vor allem in Fibern, die wie 1922 den Anspruch an ein „literarisches Lesebuch“ stellen, sind Gedichtchen und kürzere Erzählungen von ihnen anzutreffen. „Des Knaben Wunderhorn“ wird 1927ff genannt.

¹⁴⁶ Zu einzelnen Namen werden Angaben im Anhang gemacht.

Nach 1950 sind es unter anderen

Name	Erscheinungsjahr der Fibel					
UTE ANDRESEN				1989		
ERNST BALZLI		1963				
HANS BAUMANN				1989	1996	
MAX BOLLIGER			1981	1989	1996	1997
HANNELORE DIERKS					1996	
ARTHUR DIETRICH				1989		
MARIO GRASSO				1989		
GUGGENMOOS			1981	1989	1996	
PETER HÄRTLING				1989	1996	
JANOSCH				1989		
JAMES KRÜSS	1953		1981	1989		
CHRISTIAN MORGENSTERN				1989		
GOTTFRIED PREUSSLER			1981			
REGINA SCHWARZ				1989		
WILHELM TOPSCH				1989		
FRANZ WITTKAMP				1989		
CHRISTA WÖLFEL			1981		1996	

GRIMMS Märchen werden explizit 1914, 1924, 1953 und 1997 aufgeführt.

c) Andere

Das Schweizerische Jugendschriftenwerk SJW¹⁴⁷ hatte seine besondere Stellung im Bereitstellen „guter“ Kinder- und Jugendliteratur in mässigem Umfang zu erschwinglichen Preisen. So ist es 9 mal ein SJW – Heft, aus dem Textstellen Eingang in eine Fibel finden.

Autorin	Nummer	Titel	erwähnt
ANNA KELLER	15	„Die fünf Batzen“	1953, 1954, 1956, 1962
DORA LIECHTI	34	„Edi“	1953, 1956, 1968
LUISE KUHN	204	„Von der Maus Piepsi“	1953
M. HAUSER		„Tina“	1956

Ebenso werden 1953 Stellen aus den beiden Heftchen „Mutzli“ und „Graupelzchen“ genutzt, die an die Schweizer Fibern anschliessen.

1997 erwähnt ein Liederheft der „Schlieremer Chind“ von FREDY LIENHARD, erschienen in der Zürcher Liederbuchanstalt.

2. Inhaltsverzeichnisse

Inhaltsverzeichnisse finden sich in 16 Erstlesefibeln: 1914, 1924, 1927/1938, 1930/1946, 1932, 1945, 1953, 1954, 1963, 1979, 1980, 1996. Sie geben an, in welcher Reihenfolge die Buchstaben, Silben, Segmente oder Wörter, die ins Lesen einführen sollen, auftreten.

Manchmal werden „die zu lernenden Buchstaben“ oder „die neuen Segmente“ rot oder fett hervorgehoben. Diese gewählten Abfolgen werden zum Teil in den Kommentaren begründet, andere selbst gewählte Reihenfolgen aber von einigen Fibelautorinnen und Autoren durchaus offengelassen und begrüsst.

¹⁴⁷ SJW: Schweizerisches Jugendschriftenwerk, broschiierte Heftchen von ca. 35 Seiten im A 5 Format, zu Themen aus Literatur, Geschichte, Naturkunde, Geographie, Technik, Schultheater, Spiel und Spass und weitere, für alle Altersstufen der obligatorischen Schulzeit, auch in französischer (OSL), italienischer (ESG) und romanischer (OSL) Sprache.

3. Gestalterisches

1911, bei der „*LUST UND LEHRFIBEL FÜR SCHWEIZERISCHE VOLKSSCHULEN*“, zeigt sich auf der ersten Innenseite ein Schweizerkreuz, umgeben von einem roten Strahlenkranz und Girlanden. Um den Kindern beim Finden der Seiten behilflich zu sein, wurden oben bei den Seiten einfache Strichzeichnungen angebracht und die Ziffern unten gesetzt.

Auf dem Deckel der Aargauer Fibel von 1911 in deutscher Kurrentschrift erscheint in einem Lorbeerkranz bei strahlender Sonne im Zenit PESTALOZZI links sitzend, die linke Hand lehrend erhoben, rechts ein Tutor, dazwischen zwei Knaben und ein Mädchen in deren Mitte. Der Preis für das Buch beträgt Fr.1.-.

Obwohl die Fibel „*Guten Tag*“ von 1924 in Antiqua gedruckt ist, schreibt der abgebildete Lehrer in deutscher Kurrentschrift an die Tafel, ein Hinweis darauf, dass die Auseinandersetzung, in welcher Schrift gelesen und geschrieben werden soll, zu diesem Zeitpunkt noch voll im Gang war.

In der Fibel „*Mis Gärtli*“ 1954, welche die Silben „MA IM MO“ als Satz mit Inhalt und Sinn versteht („Mann im Mond“) wird der Mond allerdings mit einem Gesicht dargestellt, nicht mit dem Mann, den er, laut Volksmund, enthalten soll.

„*Schau mich gut an, hast Freude dran*“ von 1984 zeigt auf dem Deckblatt lauter gezeichnete Tiere des afrikanischen Grosswilds.

4. Fibelbesitzer

Ein interessanter Hinweis ist der gedruckte Vermerk, wem die Fibel gehört, etwa mit dem Sprüchlein „*Liebes Büchlein, lass dir sagen, wenn dich jemand fort will tragen, sag, ich lieg in guter Ruh und gehöre ... zu*“ 1922 (BE), oder 1927 (AG): „*In diesen Kranz von Blümelein schreib ich meinen Namen ein*“.

1943ff (AI, UR, SZ, OW, NW), auch noch 1981, heisst es: „*DIESES BÜCHLEIN IST MEIN. DRUM SCHREIB ICH HINEIN*“.

1914 (SG) spricht der Zwerg zu Elster: *Gib acht! Nimm mir's nicht! Dieses Büchlein gehört ...*“.

In 1907 (BE), 1926 (NW, SZ, VS) und 1930 (SG) steht kurz und bündig: „*Dieses Buch gehört ...*“.

Diese Kantone geben damit kund, dass sie nach getaner Arbeit quasi als Belohnung den „*eifrigen kleinen Lernenden*“ die Erstlesefibelfibelf als ihr erstes „*gutes*“ Buch zum Eigentum und Besitz überliessen.

Solche Vermerke verschwinden nach 1950. Der Besitz eines Buches hat von da an auch in ländlichen Gegenden keinen Seltenheitswert mehr und mit grösseren Budgets der Schulgemeinden, mit billigeren Produktionskosten und neuen Druckverfahren wird es ab 1970 zur Selbstverständlichkeit, die Erstlesefibelfibelf als Arbeitsmittel zu verstehen, in das explizit hineingeschrieben wird, und somit auch Eigentum der Schulkinder ist, z.B. 1979.

5. Erzieherische Verweise

Es finden sich aber noch andere Verschen, die der Tendenz nach wohl motivierend auf die Lernenden wirken sollen, allerdings mit dem väterlichen Druck. 1923 steht in der Zürcher Druckschriftfibelf für das zweite Schuljahr als Einleitung in Schreibschrift dargestellt: „*Ernst lernt lesen. Der Vater sagt: ,Ich bin der Lehrer. Du bist der Schüler. Du musst lesen*““.

1930 wird in der ABC Fibel mit deutlich herabwürdigender Tendenz den Knaben klar gemacht: „*Wer das ABC nicht kann, der ist nur ein halber Mann. Und das Leben macht ihm heiss, wenn er's ABC nicht weiss*“.

Etwas milder, aber dennoch mit Wertung, steht in 1954 „SUM SUM SUM“: „*WEITER WEITER SO WIRST DU GESCHEITER*“.

Dem gegenüber erscheint, schalkhaft und humorvoll, in 1979 „*Mis Büechli*“ II. Teil ein kleiner grauer Uhu, der gelegentlich unten auf der Seite auftaucht und „denkt“, „meint“, „sagt“, und so einen Kommentar abgibt, der die Kinder anregen soll, das Gelesene zu überprüfen.

6. Elternorientierung

Eltern werden 1956 in einem „*Nachwort*“ angesprochen, 1961 in einem „*Vorwort*“ und 1967 mit einer „*Wegleitung*“.

1992, in „*Wir lernen alle lesen*“, wird folgendermassen ein Vorwort „*An die Eltern*“ gerichtet: „*Das allerwichtigste auf dem Weg des Lesenlernens bei Ihrem Kind ist Ihre Geduld*“. „*Selbstverständlich*“ werden die Eltern der Kinder der jeweils neuen ersten Klasse zu Beginn an einem Elternabend eingehend über das Lesevorhaben informieren und über das, was sie als Eltern zu tun und zu lassen haben.

Auch „*Das Buchstabenschloss*“ 1996 richtet sich „*An die Eltern*“.

7. Anthroposophischer Einschlag

Eine Besonderheit stellt die st.gallische Erstlesefibel „*ABC*“ und ihre „*Vorfibel. Ein Weg zum ABC*“ von 1930 dar, die auf Anhieb die anthroposophische Ausrichtung erkennen lassen. So finden sich zum Beispiel in der Vorfibel die gezeichneten Hinweise zum Ableiten eines Buchstabens aus einem gezeichneten Bild eins zu eins aus RUDOLF STEINERS Lehrerkurs von 1919 wieder. Diese Fibel löst vermutlich die in deutscher Kurrentschrift verfasste st.gallische Erstlesefibel „*Mein erstes Schulbüchlein*“ von 1915 ab (fehlt im Verzeichnis), übernimmt aber deren Verfahren, welches Silben aus zwei Buchstaben als Mundartwörter deutet, so „su“ für Sau, „ma“ für Mann, „mo“ für Mond, allerdings mit Minuskelanfang.

Dass diese klare anthroposophische Ausrichtung möglich war, verdankte diese Erstlesefibel gemäss einer mündlichen Mitteilung einem Vertreter der anthroposophischen Richtung aus dem St. Galler Rheintal im damaligen Erziehungsrat. Diese Fibel wird 1949 nochmals nahezu unverändert gedruckt und vermutlich 1953 durch KARL DUDLIS „*Mis Büechli*“ in einem völlig anderen Stil ersetzt¹⁴⁸.

8. Erwähnenswertes

Amüsant ist, dass für die „*100g Marroni*“, die in der Fibel „*Z' Basel a mim Rhy*“ 1932 „25Rp.“ kosten, 1940 noch der gleiche Preis angegeben wird.

¹⁴⁸ Beim Durchblättern eben dieser ABC-Fibel von 1949 im Zug auf der Fahrt von Bern nach Heerbrugg erwähnte ein Mitreisender vorgerückten Alters zur Illustration von Seite 7, die gemäss dem Vers zu den Silben BIM BAM BUM rechts einen Glockenturm mit kräftig ausschlagender Glocke zeigt, dann ein gelbes Schaf und ein Lämmchen auf der grünen Wiese, dann ganz klein, in der Ecke oben links hinter einer Baumreihe den Vorderteil eines grauschwarzen Wolfes, der aus einem Dickicht der Stämme mit offenem Maul und heraushängender roter Zunge heranschleicht, an diesen Wolf möge er sich noch genau erinnern, an diese bedrohliche Situation, denn gemäss dem Vers frisst der Wolf das Lamm, aber „*Sankt Peter schickt ein Engelein, das führt das Lämmchen glücklich heim*“, ob in den Himmel oder nach Hause in den Stall bleibt offen, aber das Gefühl der Bedrohung von etwas Unbestimmbarem bleibt lebenslänglich haften.

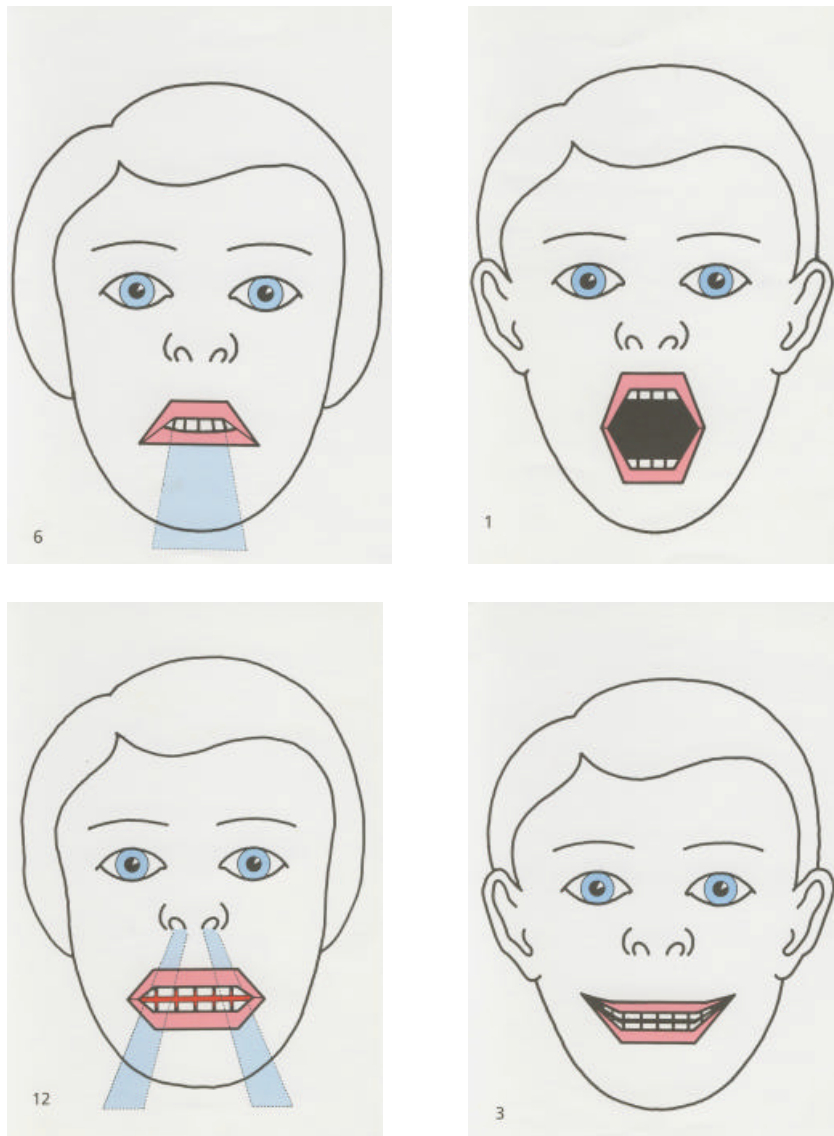
Zusammenfassung

Neben Quellenangaben und der Erwähnung von Inhaltsverzeichnissen werden auch einige gestalterische Besonderheiten vermerkt.

Kleine Verse nennen die Fibelbesitzer oder geben erzieherische Verweise.

Elternorientierung wird angesprochen, der anthroposophische Einschlag erläutert und Erwähnungswertes festgehalten.

Die Zusammenstellung der Quellen zeigt, dass vor allem für das weiterführende Lesen Verse und Textauszüge aus vorhandenen Fibeln übernommen werden. Nur gerade dreimal wird auch das ganze Konzept einer bestehenden Fibel übernommen.



1997: lose luege läse. URSULA RICKLI.

Mundbilder nach Dr. HEINZ OCHSNER Format A5

Y. ARBEITSMATERIAL / HILFSMITTEL

In gut der Hälfte der durchgesehenen Erstlesefibeln gehört zur Fibel entsprechendes Arbeitsmaterial.

1. Wortkärtchen, Bildkärtchen, Übungs- und Leseblätter

Viermal ist Übungsmaterial in der betreffenden Fibel selbst enthalten (1914, 1978ff, 1982, 1996). In den übrigen Fällen sind es vorwiegend die auf feste Blätter gedruckten ersten Wörter, die zu „*Wortkärtchen*“ zerschnitten oder, wenn perforiert, zerteilt werden sollen.

In gleicher Art gehören auch „*Bildkärtchen*“ dazu, als Umrisszeichnungen vorwiegend von konkreten Nomen. Dies gilt in erster Linie für die Fibeln, die mit ganzen Wörtern einsteigen (1925ff, 1940ff, 1947ff, 1956ff, 1961ff, 1968, 1972, 1979, 1989, 1997).

Bei den „*Tafeln mit Wort- und Bildkärtchen*“ sind es jeweils drei bis fünf, 1940ff allerdings deren 17 und 1997 bei „*lose luege läse*“ sind es je 22 feste DIN A4 Blätter mit je 8 Bildern oder Wörtern.

Auch zusätzliche *Übungs- und Leseblätter* werden mitgeliefert, dies bei den beiden mittels Kinderreimen über Silben das Lesen beginnenden Fibeln (1922 (Nachdruck 1933ff), 1927ff), sowie bei der Schweizer Fibel von 1925ff mit ihren kurzen Sätzchen und der Fibel mit Kinderversen in Zürcher Mundart von 1947ff.

Bei den Lese- und Übungsblättern nimmt der Umfang mit den Jahren beträchtlich zu.

Jahr	Fibelname	Zahl der Übungsblätter	Format	Weiters
1925	Komm lies	5	Oktav	beidseitig bedruckt und zum Zerschneiden in je vier Abschnitten zu vier Übungszeilen
1947	Roti Rösli	15	Oktav	
1922	O mir hei ne schöne Ring	71	Oktav	
1997	lose luege läse	105	DIN A4	„ <i>Texte für Schülerinnen und Schüler</i> “, gelocht für den DIN A4 Ordner
1980	LESEN SPRECHEN HANDELN	155	DIN A4	gelocht

2. Mundbilder

Zur letzten aufgelisteten Erstlesefibel von 1997 werden die „*Mundbilder*“ mitgeliefert. Es sind in schwarzen Umrissen gezeichnete Kinderköpfe, für die Vokale Knabengesichter mit Kurzhaarfrisur¹⁴⁹, rechts¹⁵⁰ gescheitelt, mit gezeichneten Ohren, für die Konsonanten Mädchengesichter mit etwas fülligerer Frisur, aber ohne gezeichnete Ohren. Alle haben hellblaue Augen, aber einen starren Blick, und unter den gezeichneten Nasenflügeln das, worauf es ankommt: ein schematisch eckig gezeichneter Mund mit rosa Lippen, und je nach dargestelltem Laut mit eckigen Zähnen oder schwarzer Öffnung oder roter Zunge. Die Darstellung soll zur Imitation und Artikulation des entsprechenden Lautes auffordern¹⁵¹.

¹⁴⁹ Meine Interpretation der gezeichneten Gesichter geht dahin, dass es Knaben u. Mädchen sein könnten.

¹⁵⁰ Vom Betrachter aus gesehen allerdings links

¹⁵¹ Die schematischen Mundzeichnungen wurden aus Dr.H.OCHSNER (1977³): Besser lesen und schreiben. Schaffhausen, Verlag Schubiger, übernommen. Es würde genügen, diese allein, auch ohne Gesichter, einzusetzen.

Entsprechend dazu werden auf 22 festen DIN A4 Blättern je vier „*Mundbildwörter*“ zum Zerschneiden als „*Lesekarten*“ angeboten, also „Wörter“, die aus diesen Köpfen zusammengesetzt sind. Die Kinder sind aufgefordert, mit ihrem Mund die aneinander gereihten Mundstellungen der Gesichter von links nach rechts entsprechend nachzubilden und dazu wie beim Sprechen Luft austreten zu lassen durch Mund oder Nase, was manchmal gezeichnet und manchmal weggelassen wird, ohne dabei den Luftstrom beim Sprechen vom einen zum anderen „*Mundbild*“ zu unterbrechen. Ob die Stimme zum Einsatz kommt oder nicht, ist als Angabe auf den Mundbildern weggelassen¹⁵².

3. Kopiervorlagen

Mit dem Einzug der Kopierer ins Schulhaus sind es die „*Kopiervorlagen*“, die den Unterrichtenden zusammen mit der Erstlesefibel in die Hand gedrückt werden (1981, 1982, 1989, 1997). Diese umfassen bei „*Lesen durch Schreiben*“ (1981) einen Block von 64 Seiten. Hinzu kommt noch ein Schülerblock mit 72 Blättern. Bei „*lose luege läse*“ (1997) sind es 190 Seiten „*Werkstattblätter*“. So ist dieser Leselehrgang mit 2,5kg auch der gewichtigste gegenüber dem gerade mal 50g wiegenden Heftchen „*WIR LERNEN LESEN*“ (1927, 1966¹⁹). Es wird angenommen, dass „*selbstverständlich*“ aus dieser Fülle von „*Arbeitsmaterial*“ ausgewählt werden soll.

4. Buchstabentabelle

Bei „*Lesen durch Schreiben*“ (1981) ist die „*Buchstabentabelle*“ zentrales Arbeitsmittel. Es ist ein nach unten offener U-Bogen, aussen die gezeichneten Strichbildchen, deren Anlaut als Gross- und Kleinantiqua handgeschrieben in einem inneren Bogen eingetragen ist, so dass sich z.B. <V v / w W>, <F f / pf Pf>, <B b / p P>, <G g / k K>, <D d / t T>, <S s / z Z> optisch gegenüber stehen. Die Tabelle stellt sich als phallisches Gebilde dar, Zeichen von männlicher Macht, Gewalt und Herrschaft, was durch die zuoberst in der Mitte prangende männliche Unterhose für die Buchstaben U u bekräftigt wird¹⁵³.

5. Hilfsmittel für „die Hand des Lehrers“ und für die Lehrerinnen

a) Wörterverzeichnisse

Sechsmal sind in den betreffenden Kommentaren „*Wörterverzeichnisse zur Ausweitung des Wortschatzes und im Hinblick auf die individuelle Situation und die Situation der Klasse als Möglichkeit insbesondere der Lehrerin zur Entwicklung ergänzender Texte*“ (1989) enthalten.

¹⁵² Dr.H.OCHSNER verwendet in seinem Therapieprogramm „Besser lesen und schreiben“ (1977³) Verlag Schubiger, Schaffhausen, Schwarzweissfotografien von Kindergesichtern, die den entsprechenden Laut artikulieren. Dazu werden zusätzlich grafische Darstellungen eingesetzt: Für die drei Artikulationsstellen im Deutschen die Mundstellungen „*Lippen*“, „*Zähne*“, „*Rachen*“, für den Artikulationsdruck „*hart*“ (betrifft /p/ /t/ /k/) eine zackige schwarze von links nach rechts waagrecht geführte Blitzlinie, für „*weich*“ (betrifft /b/ /d/ /g/) eine graue Wellenlinie ohne Pfeil, und für die Stimmgebung „*mit Stimme*“, zwei verbundene aufsteigende Achtelnoten im Terzintervall, entsprechend „*ohne Stimme*“ einen schwarzen Zwei- oder Vierviertel Pausenbalken. Diese Zeichen sind alle auf Kartonscheiben gedruckt, die OCHSNER als „*Sprechknöpfe*“ bezeichnet. Er empfiehlt, diese „*mit Farbstift leicht zu bemalen*“ und zwar „*die Artikulationsstellen grün, den Artikulationsdruck blau, die Stimmgebung rot*“ (S.7 im Leitfaden). Wenn allerdings mit den Kindern im Sprechen von Angesicht zu Angesicht und mit Abtasten am eigenen Körper gearbeitet wird, erübrigen sich diese grafischen Hilfszeichen. Extralektionen, um mit dem zusätzlichen grafischen Material vertraut zu werden und mit dessen Komplexität zurecht zu kommen, erübrigen sich, denn das Buchstabensymbol steht ja für das, was man erspürt, spricht und hört.

¹⁵³ Im Lehrerhandbuch von GRISSEMANN (1982) ist die Buchstabentabelle allerdings noch als stehendes Oval mit einem Unterhemd für kurz gesprochenes U auf Seite 16 wiedergegeben. - Das Hebräische kennt eine ähnliche Buchstabentabelle, aber als Kreis angeordnet, aussen die Bildzeichnungen für ein gesprochenes Wort, im mittleren Kreis die Schriftzeichen von dessen Anlaut und im innersten Kreis die Ziffern. Dieser Kreis kann gedreht werden, so dass jede mal der zu lernende Buchstaben oben steht.

Es sind „Wörterlisten“, „Wörtersammlungen“, ein „Wörterinventar“ oder eine „Liste der neuen Wörter“ dieser Erstlesefibeln. 1945 werden Wörter für die in der Fibel fehlenden Buchstaben Q und X und für die Umlaute aufgelistet, 1979 stehen in aufsteigender Reihenfolge die mit den jeweils „gelernten“ Buchstaben möglichen Wörter, ebenso 1982, 1989, 1997, „damit die Lehrkräfte des mühsamen Zusammensuchens“ enthoben seien. Dabei geht es zunächst um sogenannte „lauttreue“ Wörter (1997), d.h. Wörter bei denen Laut- und Buchstabenabfolge möglichst in einer eins zu eins Entsprechung zueinander stehen, wie etwa bei <Sofa, Salat, Salami, Film, Wurm, Welt, Monat>.

Bei „Komm lies!“ (1925) sind es ca. „260 Wortbilder“, die zum Erlernen des Lesens ausgewählt wurden. Dazu zählen zunächst ein- und zweisilbige Eigennamen wie <Elsi Hans Lisi> sowie Funktionswörter¹⁵⁴ wie <so da mit im ein zum> und Interjektionen, etwa <o ade ja>, weiter lautmalerische Silben wie <tra la la> <tü tü tü> <didel dum dum> <räte pum pum>. Einige Verben erscheinen im Imperativ <iss lauf komm trink>. Als Nomen kommen vor: <Wasser Brunnen Sonne Wald Wurst Brot>.

Als konkrete Angabe mit Bezug auf den Wortschatz von Unterstufenkindern werden 1989 der „Kinderduden“ und „Büchlers Rechtschreibbüchlein für die 3.u. 4.Klasse als Vorlage“ genannt¹⁵⁵.

b) Signalgruppen

„Signalgruppen“ werden 1980 in „LESEN SPRECHEN HANDELN“ zum Thema gemacht und tauchen in der Folge als eine mögliche Variante beim Lesen lernen immer mal wieder auf. Gemeint sind damit Buchstabengruppen, die „ins Auge stechen“ als Auslöser beim Worterkennen, so z.B. eine geschriebene Konsonantenverdoppelung als Markierung eines kurz gesprochenen Vokals wie etwa <-upp-> <-ack-> <-ütt->. Ein „eingeschränkter Fibelwortschatz“ wird „wegen der Überforderung der Speicherkapazität“ mit einem Verweis auf Westermanns Lesebuch 1 gerechtfertigt. Dieses „limitiert“ den Wortschatz für deutschsprachige Kinder „bis zur Erarbeitung sämtlicher Buchstaben auf 350 – 400 Wörter aus dem alltäglichen Sprechwortschatz“.

c) Wandtafel, Moltonwand und Magnetbuchstaben

Die Wandtafel, langjähriges Hilfsmittel mit erster Priorität, erhält in den 1960er Jahren Konkurrenz durch die Moltonwand, die das „zeitaufwendige Wandtafel gestalten“ und „an die Wandtafel schreiben erleichtert“ durch mehrfache Verwendung von „Wort- und Satzstreifen“¹⁵⁶.

d) Setzkasten bzw. Buchstaben-Box

Für viele unentbehrlich ist der „Setzkasten“¹⁵⁷, „Lesekasten“, „Arbeitskasten“¹⁵⁸ oder die „Stecktafel“. Es ist die immer gleiche flache Schachtel mit aufklappbarem Deckel und den 30 in drei Reihen angeordneten Fächlein, auf deren Boden die Antiquamajuskeln samt zugehörigen Minuskeln aufgedruckt sind. Da hinein können die beidseitig bedruckten beigen Buchstabenkärtchen oder weissen Plastikplättchen alphabetisch sortiert werden, um dann daraus wie-

¹⁵⁴ Je nach Autoren wird unterschieden zwischen „Inhaltswörtern“ (Nomen, Verben, Adjektiven, Adverbien) und „Funktionswörtern“ (Artikel, Präpositionen, Konjunktionen ...)

¹⁵⁵ Eine Variante ist: RUDOLF BLÖCHLINGER (1980¹²): „Wie schreibt man?“ Bildwörterbüchlein für die Kleinen, Verlag ARGUS Abtwil, Illustrationen: HANS TOMAMICHEL

¹⁵⁶ Das sind Wörter und Sätzchen, geschrieben auf Papier mit filziger Rückseite, die mit Andrücken auf der mit aufgerauhtem fusseligem Baumwollflanell (Barchent) bespannten Pavatexplatte haften. Dieses Verfahren wird wiederum durch Magnetbuchstaben verdrängt, die an entsprechenden „neuen“ Wandtafeln haften.

¹⁵⁷ 1966¹⁹ gibt an, der „Setzkasten“ sei Ende der 1920er von der Zürcher Elementarlehrerkonferenz als „individuelles Arbeitsmittel entwickelt“ worden. „Bezugsquelle: Schubiger“

¹⁵⁸ 1927 O. FRÖHLICH verweist auf eine Bezugsquelle: „Kartonagen, Emmishofen“

der Buchstaben zusammenzusuchen und sie auf den Deckelleisten zu Wörtern zusammenzustellen.

Mittlerweile ist die graue Kartonschachtel beim langjährigen Lehrmittelanbieter SCHUBIGER, Schaffhausen¹⁵⁹, zu einer blau-gelb-rot bemalten „Buchstaben-Box“ mit Plastikeinsatz mutiert, so dass Junglehrer unwissend stutzen, wenn sie nach einem Setzkasten gefragt werden, und auch bestandene Lehrerinnen glauben, nur „*das Neuste*“ genüge den Schulanfänger¹⁶⁰.

Als „*Wörtersetzkasten*“ dient eine analoge Schachtel zum Ordnen der Wörter, um gleich als Einführung in die Grammatik nach „*Namen*“ (Eigennamen wie „*Susi, Otto ...*“), „*Namenwörtern*“ (Nomen), „*Tunwörtern*“ (Verben) und „*anderen*“ zu sortieren, zusammen mit einer „*Wörtersammeltafel zum Einstecken und alphabetischen Ordnen*“ (1979).

e) Setzgestell

Entsprechend wird, nachdem man sich 1927 mit Buchstaben „*auf schwarzen Karton aufgezeichnet*“ und einer an Schnüren aufgehängten Leiste mit Rille geholfen hatte, für die Schulzimmereinrichtung ein Setzgestell mit Buchstaben in Grossformat (1968, 1979) verlangt, quasi als „*Leseapparat*“ (1944), eine „*Erfindung*“, die sich STEINMÜLLER¹⁶¹ zu Beginn des 19. Jhs zuschreibt. Nach dem Setzen einer Buchstabenkarte und dem mit dem Atem andauern des Aussprechen des zugeordneten Lautes, was mit Ausnahme der Explosiven möglich ist, wird eine zweite und weitere von rechts her vor den Augen der Kinder im Gestell hinzugeschoben, um das „*Verschmelzen*“ oder „*Zusammenschleifen*“ von Einzellauten, dargestellt durch die Buchstaben, zu gesprochenen Wörtern sichtbar werden zu lassen, obwohl die Antiquadruckbuchstaben noch immer getrennt auf einzelnen Kärtchen nebeneinander dastehen. Im Gegensatz dazu lässt sich mit der Schreibschrift die Verbindung auch im Schreiben herstellen.

f) Buchstabentabelle als Poster

Zur Fibel von 1978 gehört das „*Buchstabenhaus*“, in Postergrösse zum Aufhängen, ein in schwarzen Umrissen gezeichnetes Haus mit Katze, Vogel, Regenwasserkübel und dem schlank gewordenen Mo, zum „*farbig Ausmalen*“, mit den Druckschriftantiquamajuskeln und Minuskeln in den einzelnen „*Kämmerlein*“, alphabetisch geordnet vom Dach bis in den Keller in der üblichen Leserichtung,

1992 und 1996 haben ein „*Buchstabenposter*“ oder den „*Alphabetspiegel*“. Empfohlen wird eine „*Buchstabentabelle*“ (1942, 1997), eine „*Tabelle zur Ableitung der Minuskeln aus den Majuskeln*“ bei Fibeln, die mit Majuskeln einsetzen (1927).

g) Klassenzimmer

Das Klassenzimmer soll entsprechend „*lesefreundlich*“ ausgestattet, eingerichtet und gestaltet sein mit einer „*Präsentation der Lernangebote*“, denn das sei „*für das Gelingen* [des Erstlese- und Schreibunterrichts BMG] „*entscheidend*“. Dieses bezieht sich auf „*Umfang, Vielfalt und didaktische Präzision*“ (1981). Unter Umständen können Eltern bei der Gestaltung zur Mithilfe einbezogen werden (1992). Genügend „*Lesematerial*“¹⁶² und eine „*Lesecke*“ sollen vor-

¹⁵⁹ vormals in Winterthur. War es bis Ende der 1960er Jahre „Papa Schubi“, der entsprechend der Vignette ein Mädchen und einen Knaben an der Hand in die Bildungswelt führte, so wurde Ende der 1970er Jahre gemäss der allgemeinen Trendwende in Ablösung von der väterlichen Autorität hin zur Betonung der Machbarkeit von Schulung und Bildung das Kürzel „Schubi“ in Verlag „für Schule und Bildung“ umgedeutet.

¹⁶⁰ Diskussion im Dorfschulhaus 2003

¹⁶¹ JOHANN RUDOLF STEINMÜLLER 1773-1835, evangelischer Pfarrer in CH-9424 Rheineck, Lehrerbildner, Inspektor, Fibel- und Schulbuchautor im St.Galler Rheintal

¹⁶² REICHEN (1981) verweist u.a. auf die „*Regenbogenkiste*“, zusammengestellt von HEIKO BALHORN und HANS BRÜGELMANN (1987), die „*5 verschiedene Bücher in drei Exemplaren auf fünf Stufen zunehmender*

handen sein, auch mit „*genügend gebrauchsfertigem Material*“ (1997), dies vor allem, wenn „*Werkstattunterricht*“¹⁶³ angestrebt wird (1981, 1997). Dazu gehören auch „*unlinierte DIN A3 und DIN A4 Blätter*“ und „*leere Kärtchen*“ (1947ff). Die bestehende Schulzimmereinrichtung kann aber auch „*umgenutzt*“ werden, z.B. der „*Schultisch als Marktstand*“ (1979).

Zusammenfassung

In der Regel sind „*Wortkärtchen*“, „*Bildkärtchen*“, Übungs- und Leseblätter den Erstlesefibeln beigegeben. Eine Besonderheit bilden die zum Erstleselehrgang von 1997 gehörenden „*Mundbilder*“¹⁶⁴. Von 1980 an werden „*Kopiervorlagen*“ mitgeliefert. „*Buchstabentabellen*“ sind ebenfalls immer noch ein gängiges „*Anschauungsmittel*“¹⁶⁵, wie auch das „*Setzgestell*“ und die „*Buchstaben-Box*“ und statt der „*Wandtafel*“ und „*Moltonwand*“ die „*Magnetbuchstaben*“ samt entsprechender Tafel ständige Begleiter des Erstleseunterrichts sind. „*Wörterlisten*“, „*Wörtersammlungen*“, „*Wörterinventare*“ werden zur Verfügung gestellt und auch das „*Klassenzimmer*“ soll für „*Werkstattunterricht*“ entsprechend und „*lesefreundlich*“ gestaltet werden.

Z. FORMAT UND FORM

1. Format

„*Mit ‚Format‘ wird die Grösse eines Buches nach Breite und Höhe angegeben*“, „*entweder in Zentimetern*“ oder, „*wie früher nur im Papier- und Buchhandel üblich*“, mit den Bezeichnungen der nach der Anzahl der Falzungen entstandenen Blätter eines Bogens.¹⁶⁶ Somit entsprach das „*Format*“ der Grösse der jeweiligen Druckbögen, die unterschiedliche Masse aufwiesen.

Bis 1972 wurde „*das Format eines Buches in der Deutschen Bibliographie, im Schweizer Buch und in verschiedenen bibliographischen Hilfsmitteln*“ nach der Buchrückenhöhe angegeben: Kleinoktav bis 18,5cm, Oktav bis 22,5cm, Grossoktav bis 25cm, Quart bis 35cm, Folio bis 45cm und Grossfolio über 45cm.

Eine heute im Verlagsbereich gängige Buchgrösse beläuft sich auf 14,5x21cm, wobei die „*Festsetzung des Buchformates als Bestandteil der Ausstattung dem Verleger oder der Verlegerin zusteht*“¹⁶⁷.

Bis in die 1970er Jahre weisen die meisten der durchgesehenen Erstlesefibeln eine Höhe zwischen 19,5cm und 22,5cm auf, also ein Oktavformat, wobei die Breite zwischen 12,5cm, bei zwei Fibeln, und 17,5cm bei drei Fibeln, variiert. Die meisten der durchgesehenen Erstlesefibeln messen 14,8 x 21cm oder 15,2 x 21cm. Fünf davon wurden den Kindern im Querformat

Schwierigkeiten mit verschiedenen Textsorten mit lustigen, spannenden, informativen Inhalten und schülergerechten Illustrationen“ enthalte.

¹⁶³ In den 1960er und 1970er Jahren entwickelte die Berner Primarlehrerin und spätere Logopädin KÄTHI ONIGKEIT-ZÜRCHER den Werkstattunterricht für ihre Mehrklassenschule im Emmental.

¹⁶⁴ Solche Mundstellungsbilder finden sich bereits im „*Ersten Lesebuch für österreichische allgemeine Volksschulen: nach phonetischen Grundsätzen*“, verfasst von FRANZ FRISCH und JOSEF GÖRI. „*Mit reichem Bildschmuck von K.FEIERTAG, z.Teil farbig. 1912¹1915⁴ Wien, Pichlers Wwe. 110 S., 24 cm*“; beschrieben als Nr.87 im Ausstellungskatalog der Württembergischen Landesbibliothek: „*Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel*“.

¹⁶⁵ Einige der Buchstaben- und Buchstabiertabellen des Zürcher Seminarlehrers SCHERR aus der Mitte des 19.Jhs fanden sich auf dem Schulhausestrich des Schulhauses Berg in Balgach.

¹⁶⁶ Folio 2° = 1x gefalzt = 2 Blatt, stab 4° = 2x gefalzt = 4 Blatt, Oktav 8° = 3x gefalzt = 8 Blatt

¹⁶⁷ Mitteilung der Papeterie Moflar Heerbrugg aus dem Lehrlingsordner 2002 für Detaillistenverkäuferinnen im Bereich Papeterie

vorgelegt. Neun kamen als Grossoktav heraus und eine, „*Im Wunderland*“ LU, zeigt mit der Neuausgabe von 1966 ein quadratisches Format von 20,9 x 20,9cm

Ab 1972 setzt sich das A4 Format gegenüber der Vielfalt der bisher gebräuchlichen Papierformate auch ausserhalb Deutschlands durch. Bereits 1920 wurden „für Druckpapier vom ‚Normausschuss für das graphische Gewerbe‘, Leipzig, und dem der ‚Deutschen Industrie Berlin‘ vier Normformate festgelegt (*Deutsche Industrie-Normen* = DIN)“¹⁶⁸ mit einem Seitenverhältnis von 1:1,4 oder 5:7¹⁶⁹, welche „*Lagerhaltung und Registratur in Industrie, Handel und Verwaltung*“ sowie den „*Postverkehr vereinfachen*“ sollten. Das übliche A4 Format weist die Masse von 21 x 29,7cm auf¹⁷⁰.

DIN A4 Formate fehlen bei den durchgesehenen Erstlesefibeln vor 1970 gänzlich, verdrängen aber seither, abgesehen von einzelnen Begleitlesebüchern, die bis dahin bestehende Vielfalt der Fibeln.

2. Form

Die durchgesehenen Erstlesefibeln liegen zu gleichen Teilen in Buchform gebunden, dies acht mal in Leinen, oder geheftet als Heftchen vor.

Ein Viertel der Fibeln präsentieren sich als lose Blätter, zunächst in einem handlichen Oktavmäppchen, später gelocht, im DIN A4 Format, mit oder ohne A4 Ordner.

Es ist erstmals die Schweizer Fibel „*Komm lies!*“ von 1925, die 14 lose Blätter und 5 Zusatzblätter im Oktavmäppchen anbietet. Ab 1950 bis 1970 folgen ausschliesslich Fibeln mit losen Blättern. Eine Ausnahme bildet die Ausgabe von „*Anneli und Hansli*“ 1975, deren Blätter, wenn der Lehrgang durchgearbeitet ist, zu einem „*Buch*“ zusammengeheftet werden können, um die Kinder so „*erleben*“ zu lassen, wie ein Buch entsteht.

Für lose Blätter wird plädiert, weil „*jedes neue Blatt mit Spannung erwartet*“ würde, die „*Neugier*“ wachhalte und so die „*Lese- und Lernmotivation erhalten*“ bliebe.

Gleichzeitig soll mit den losen Blättern „*das Vorauslesen unterbunden*“ werden, damit mit der ganzen Klasse, der Fibel folgend, „*immer schön gleichmässig vorangeschritten*“ werden kann. Lediglich beim überarbeiteten „*Mis Büechli*“ 1979 werden die losen, etwas festeren Blätter, die auch nach intensivem Üben noch einigermaßen „*schön*“ aussehen sollen, im dazu passenden Oktavringordner mit illustriertem Deckel geliefert.

Vertreter der Buchform möchten den Kindern Gelegenheit geben, selber auf Leseentdeckungen zu gehen, um ihr Können zu erproben, und sie möchten generell einen „*positiven Bezug zum Buch*“ zu schaffen. In Buchform erscheinen vor allem Erstlesefibeln der ersten Jahrhunderthälfte, dies in der Regel mit höheren Seitenzahlen als später.

3. Erörterung

Ist die Diskussion eines Formates für Erstlesefibeln von Belang?

Sie tritt in den durchgesehenen Begleitkommentaren zu keinem Zeitpunkt in Erscheinung, und es ist wohl anzunehmen, dass bei einer jeweiligen Herausgabe die zuständigen Verleger beratend ihr Wissen und ihre Erfahrung haben einfließen lassen.

Das ändert sich mit dem Einzug der Kopierapparate in die Schulhäuser. So werden vermehrt A4 - Kopiervorlagen zu den Erstlesefibeln mitgeliefert, und jede Lehrkraft wird zu ihrem eigenen Verleger und kann den Schulneulingen möglichst rasch die geforderten Übungsseiten

¹⁶⁸ siehe dazu: SCHÜRMANN MARC (2005): Die Norm aller Normen. In: NZZ Folio 02/2005

¹⁶⁹ Die Längsseite entspricht der Diagonale des Quadrates aus der Breitseite.

¹⁷⁰ C und B Formate sind grösser

vorlegen. Das eigene Gestalten der Kinder auf Wand- und Schiefer- oder anderer Tafel und im Heft tritt in den Hintergrund und macht dicken A4 Ordnern Platz.

Dabei ist damit zu rechnen, dass einige dieser 21 x 29,7cm Blätter vom Gebrauch her recht zerknüllt aussehen, versehen mit den sogenannten „Eselsohren“, passt doch ein A4 Blatt bequem unter den Unterarm eines Erwachsenen. Der Unterarm der eintretenden Schulkinder beträgt davon wenig mehr als die Hälfte.

Das sollte jedoch kein Problem sein, denn mit dem anfallenden Computerausschusspapier, auch A4, das zum Zeichnen verwendet werden kann, sind die „*Kindergartenkinder daran gewöhnt*“, mit für sie grossen Blättern umzugehen und viele davon mit wenig vollzukritzeln, dies im Gegensatz zur Vor- und Nachkriegszeit Mitte des 20.Jhs, wo es galt, mit den Schulmaterialien sorgfältig umzugehen. Bei Verstössen war entsprechender Tadel zu gewärtigen. Ob die kleineren Formate den Tadel wettmachten, bliebe abzuklären.

Vermerkt sei noch, dass sich bei einer vielleicht doch eher nebensächlichen Erörterung zum Format einer Erstlesefibel für Kinder im Einschulungsalter deutlich zeigt, dass, wie oben angeführt, im letzten Viertel des 20.Jhs die Erwachsenenwelt unabhängig von den kindlichen Verhältnissen bestimmt hat, was „*kindgerecht*“ und „*pädagogisch*“ ist. Für Kinder, die trotz allem Bemühen mit dem für sie doch recht grossen Format auf dem Pult gemäss den Anforderungen von „*schön und sorgfältig und guter Arbeitshaltung*“ unbefriedigend zurecht kommen, ist dann etwa damit zu rechnen, dass allenfalls an pädagogische Sondermassnahmen wie etwa graphomotorisches Training gedacht wird.

Zusammenfassung

Die eher kleineren Formate werden gegen Jahrhundertende von der „*Norm aller Normen*“, dem DIN A4 Format, verdrängt, was den Unterrichtenden durch Kopieren die „*Bereitstellung von genügend Arbeitsmaterial*“ erleichtert, aber wenig Rücksicht nimmt auf die Grössenverhältnisse zu den lesenden und schreibenden Kindern.

Die losen Blätter einer Erstlesefibel, die einzeln und nacheinander verteilt werden, sollen die Spannung auf Neues wachhalten, während die Buchform den „*Bezug zum Buch*“ schaffen und das Selber entdecken anregen soll.

VI. Inhaltliche Analyse der Kommentare

Nachdem die Ergebnisse der Rubriken A - Z der formalen Analyse festgehalten wurden, werden einzelne Bereiche mit der inhaltlichen Analyse nochmals aufgegriffen, um darzulegen, welche Belange den Autorinnen und Autoren beim Erstleseunterricht wichtig sind. Bezieht sich die formale Analyse auf das Erscheinungsbild der Erstlesebibeln selbst, so verarbeitet die inhaltliche Analyse Aussagen aus den insgesamt 1'842 Seiten der 34 Begleitkommentare und Beiblätter.

Diese Aussagen wurden nach Themenkreisen in den Texten nummeriert, herausgezogen und zum Teil in Tabellen eingetragen. Sie werden parallel gesetzt, um ähnliche und/oder gleiche Anliegen der Unterrichtenden durch das ganze 20.Jh. deutlich zu machen. Dabei wird mit Jahrzahl und dem Namen in Times New Roman eine Autorin des Kommentars, ein Autor entsprechen in Arial, angegeben. Oft steht auch nur die Jahrzahl, entsprechend in Times New Roman oder Arial, manchmal auch die Seitenzahl. Kursiv und in Anführungszeichen gesetzt sind zitierte Stellen, Wendungen und Ausdrücke, die von der Autorenschaft benutzt werden, , aber inkonsequent mit Seitenzahlen versehen, als Folge der mehrmaligen Textumstellungen¹⁷¹.

Anliegen der Autorenschaft, die in den Kommentaren dargelegt werden sind etwa *"Ziel des Neuen Leselehrgangs"*, *"Anstoss zur Herausgabe"*, *"Ziel des/ der Autoren / Autorinnen"*, *"Begründung"* für den *"neuen"* Lehrgang und *"Orientierung an anderen"*, *"Anforderungen an die Lehrerin"*, welche den stattlichsten Teil von herausgezogenen Textstellen ausmachen, aber auch *"Anforderungen an den Schulanfänger"* und *"an die Texte"*.

Weiter werden erörtert: *"Zweck und die Bedingungen des Lesenlernens"* sowie die *"Bedingungen für die Methode"*, deren *"Erfolg"* und die Begründung dafür aus der *"guten Erfahrung"* oder allenfalls auf Grund von *"Erprobung"*, nebst *"Warnungen"* vor allfälligen Abweichungen und *"Grenzen der Methode"*.

"Schwache Schüler" und *"Schwierigkeiten, die bestehen"*, wurden in der Hälfte der Kommentar wenigstens einmal erwähnt, dazu *"Hilfen an die Kinder aus der Sicht der Erwachsenen"* mit den Kontroversen von *"fördern / verhindern, einschränken, bremsen"*, *"können / nicht können"*, mit *"Hilfsmitteln"*, der Lehrerschaft zuerkannt, mit und ohne *"Hausaufgaben"* und Einschluss oder Ausschluss der *"Eltern"*.

Von 1970 an standen *„bewusste akustische/auditive“* sowie *„optische/visuelle Gliederung"* im Vordergrund und es wurde wieder vermehrt Bezug genommen auf den *"Sprechvorgang"*, diesmal als *„taktile - kinästhetische"* Sinnesleistung bezeichnet.

Weitere Fragen waren die Diskussion zum Verhältnis von *"Mundart und Schriftsprache"*, ob *"Kindersprache"* und *"Sprachentwicklung"* differenziert thematisiert werden oder ob man sich mit der Feststellung von *"Sprachkompetenz"* begnügt. Werden angegebene *"Voraussetzungen"* und *"Grundannahmen"* begründet? Wie verhält es sich mit *"zeitlichen Vorgaben"* bezüglich des Lehr/Lernverlaufs? Sind *"Lernkontrollen"* vorgesehen?

Welcher Stellenwert wird beim Lesenlernen dem *"Schreiben"*, der *"Schreibung"* und der *"Schrift"* beigemessen?

Was wird unter *"Spiel"* und *"spielerisch"* verstanden und was unter *"harter, schwerer Arbeit"*? Und: Dürfen die Unterrichtenden bei ihrer Tätigkeit auch *"Lust"* empfinden?

Aus der Palette dieser verschiedensten möglichen Themen werden einige in den folgenden Kapiteln anhand von zusammengestellten Textstellen aus den Kommentaren erörtert. Es sind

¹⁷¹ In den Unterlagen sind die Seitenzahlen jedoch belegt.

dies vor allem A. Neuerscheinungen, B. Texte und Inhalt, C. Lesemethoden, D. Rechtschreibung.

A. NEUERSCHEINUNGEN

Der Gründe gibt es viele, um eine neue Erstlesefibel erscheinen zu lassen. Der Wunsch danach und die Anregung dazu erfolgt regelmässig aus der Lehrerschaft. Bestehende Fibern dienen als Vorbild (1), die Praxis, die Änderungen wünscht (2) und Anleitungen für den Unterricht verlangt (3), auch wünschenswerte Sparmassnahmen (4), Erwägungen zu einem idealen Seitenumfang (5), wechselnde Schriften ausserhalb der Schule (6), die Gesundheit der Kinder (7), Diskussionen zum Gebrauch der Mundart (8), literarische und künstlerische Aspekte (9) geben Anlass dazu, aber auch methodische Belange (10), die auf der Suche nach noch besserem Leseerfolg nach "neuen" Erstlesefibeln verlangen und gegen Ende des 20.Jhs ganze Leselehrwerke schaffen und das "Lernen" des "Lesenlernens" propagieren.

1. Bestehende Fibern als Vorbild

1909 STAUFFER/HERREN erwähnen: *"Eine von den Behörden ernannte fünfgliedrige Kommission unter dem Präsidium von Herrn Seminardirektor MARTIG in Hofwil"* studierte eine grosse Anzahl deutscher und schweizerischer Fibern und *"einigte sich über die Grundsätze, auf welchen die neue Fibel aufgebaut werden sollte"*.

Man orientiert sich also am Bestehenden.

2. Erfahrungen aus der Praxis

Deutlich geltend gemacht werden die Erfahrungen aus der Praxis, dies mit unterschiedlichen Ausrichtungen, denn im täglichen Umgang mit Kindern und Lehrmittel werden wünschenswerte Änderungen bezüglich des Lehrmittels im Unterricht ersichtlich¹⁷².

So berichten 1909 STAUFFER/HERREN, dass die *"neue Fibel [in Schreibschrift BMG], die 1901 zur Verwendung in den bernischen Schulen gelangt ist"*, im Herbst 1897 von der Schulsynode beschlossen wurde auf Grund der *"vom bisherigen Usus abweichenden Wünsche"* seitens der an der Besprechung anwesenden Lehrerinnen und Lehrer. Diese wurden von Seminardirektor BALSIGER vorgetragen. Vor allem erwirkte eine Petition der Lehrerinnen von Bern - Stadt und Umgebung die Einführung der Druckschrift erst in der zweiten Klasse, was bis dato zur *"Methodik des elementaren Sprachunterrichts"* ins Pensum des 1.Schuljahres gehört hatte, und dies *"bei sämtlichen [in der deutschsprachigen Schweiz bestehenden BMG] alten und neuen Fibern, mit Ausnahme derjenigen der Kantone Zürich und St. Gallen"*. Einige deutsche Fibern, zitiert werden BERBIG, WILKE, LINDE¹⁷³, würden *"in unbegrenztem Vertrauen auf die Leistungsfähigkeit der Kleinen, diesen zwei, resp. vier Alphabeten [deutsche*

¹⁷² Ein historisches Beispiel erbringt JOHANN AMOS COMENIUS (1592-1670), der, wie berichtet wird, seinen "Orbis sensualium pictus" schuf, weil er mit seinen bisherigen Lateinbüchern den gewünschten Erfolg verfehlt habe. (Siehe oben).

¹⁷³ Dazu die Angaben aus: TEISTLER GISELA (2003): „Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibern von den Anfängen [1487] bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück, H.Th. Wenner“; BERBIG CLEMENS / BERBIG MAX 1883: *"Fibel. Unter Zugrundelegung der Hey-Spekterschen Fabeln sowie der an diese sich anschliessenden KEHR- PFEIFFERSCHEN Bilder für den Anschauungsunterricht"*. Gotha, Peters, mit Lehrerband zum *"vereinigten Anschauungs - Sprech - Schreib - Leseunterricht"*. Sie erscheint nach 1910 nochmals in einer 9.Auflage. ERNST LINDE bezieht sich auf GUSTAV SCHLIMMBACHS Fibel. Gotha, Thienemann 1866, die 1883 in der 32. Auflage *"Unter Zugrundelegung der Kehr - Schlimbach'schen Methodik des sprachl. Elementar - Unterrichts"* und 1892 als 56.Ausgabe *"A in Schrägschrift"* erscheint. 1899 entsteht eine *"Neue Ausgabe"* von ERNST LINDE und EDWIN WILKE, 1909 wechselt der Bildschmuck und wird von ERNST LIEBERMANN gestaltet. 1893 erscheint eine *"Steilschriftausgabe"* als Ausgabe B, immer noch *"Unter Zugrundelegung"* von: *"Der deutsche Sprachunterricht im 1. Schuljahr von C.KEHR und G..SCHLIMMBACH"*, die *"Neue Ausgabe"* von 1899 wird 1915 als 11.Auflage nochmals herausgegeben.

Kurrentschrift und Fraktur BMG] *noch das kleine und grosse lateinische Alphabet hinzu fügen*".

Und wieder redet die Praxis mit, dies zu Gunsten einer flexiblen Stoffaufteilung: *"Aus tiefster Überzeugung"* kann *"den ängstlichen Gemütern, die in der Reduktion des Pensums einen Rückgang in der Volksbildung erblicken"* versichert werden, dass es auf das *"Endresultat der Volksschule"* ankomme, nicht auf die *"Resultate der einzelnen Schuljahre"*. Eine Änderung der Stoffverteilung könne ohne Einbussen vorgenommen werden, denn bei *"grösserer körperlicher und geistiger Frische"* werde *"das Ziel im nächsten Schuljahr mit Leichtigkeit eingeholt"*. Wenn ein *"Lehrgang oder Lehrstoff abgeändert"* werde, könne dies nicht als *"pädagogischer Missgriff"* bezeichnet werden.

1921 METTIER *"gewährt"* in der neuen Bündnerfibel *"der Schreibschrift den grössten Raum"* und *"drängt die Druckschrift möglichst weit zurück"*, um zu vermeiden, *"dass die Kinder sich bereits einer neuen Schwierigkeit gegenübergestellt"* sähen, *"bevor sie die vorausgehende ganz überwunden"* hätten.

1947 HUGELHOFERS *"Roti Rösli"* – Fibel entstand *"aus dem einfachen praktischen Bedürfnis, einen Lesestoff zu haben, der sich dem Erlebniskreis des Kindes einfügt und von den kleinen Leseanfängern möglichst direkt aufgenommen und verarbeitet werden kann"*.

4. Anleitung für Unterrichtende

Gemäss 1947 HUGELSHOFER soll die Mundartfibel *"Roti Rösli im Garte"* *"all denjenigen Lehrern, die Land auf und Land ab eigene Versuche unternommen"* hätten, und denen mit dem Herstellen einer eigenen Fibel *"eine Unsumme von Arbeit erwachsen"* sei, die Arbeit erleichtern.

1979 MARTI entsteht aus der Ausbildungssituation am Seminar Biel, Kanton Bern, heraus, *"die dem Erstleseunterricht und dem Lesen lernen in Fachdidaktik und Übungsschule nur eine beschränkte Zeit"* einräumte.

Somit wird angestrebt, eine offenbar bestehende Lücke zu schliessen

5. Vorschlag für Sparmassnahmen

1942 SCHÄPPIS Fibel *"Komm lies!"* soll *"den Erstklässlern aller deutschschweizerischen Kantone dienen"*, was auch *"einen grösseren Umsatz"* ermögliche und *"zu einer besseren Wirtschaftlichkeit"* führe, denn *"grössere Mittel"* erlaubten *"Gediegenes in Schrift und Bild und nach Inhalt, Form und Umfang zu mässigem Preis"*.

Bezüglich Qualität werde *"die Zahl tüchtiger Mitarbeiter grösser"*, was erlaube, *"dem Lesestoff nach und nach die Reichhaltigkeit zu schaffen, die allein den vielen verschiedenen Ansprüchen zu Stadt und Land, zu Berg und Tal etc. genügen kann"*. Zudem werde auch der Lehrerschaft *"Abwechslung"* geboten, ihre *"Motivation"* erhalten und der *"Abnützung"*¹⁷⁴ entgegen gewirkt, denn *"wir Lehrer haben nicht mehr nötig, durch Jahrzehnte Jahr um Jahr den gleichen Lesestoff durchzuarbeiten, denn die Kantone teilen sich in die Aufgabe und liefern ein oder mehr Heftchen"*.

1942 SCHÄPPI fordert *"die Schweizerischen Lehrervereine und die Konferenz der Erziehungsdirektoren"* auf, *"sich zusammenzufinden"* und *"die Ziele und die Herstellung schweizerischer Schulbücher zu übernehmen und zu koordinieren"*. *"Einheit in Druck und Rechtschreibung"* würden so *"auf dem Boden der deutschschweizerischen Schulen möglich"* und sie schliesst mit dem Ausruf: *"Welche Wohltat für Schüler und Lehrer!"*

¹⁷⁴ Ende des 20.Jhs als "Burn out Syndrom" bezeichnet

6. Seitenumfang einer Fibel

Unter anderem steht der Umfang zur Diskussion. Einerseits wird er reduziert, andererseits erweitert.

1909 STAUFFER/HERREN haben *"die Druckschrift aus dem 1. Schuljahr verbannt"*, dafür *"den Stoff in Schreibschrift so vermehrt"*, dass der Umfang dem der RÜEGGSCHEN Fibel¹⁷⁵ gleichkomme.

1942 SCHÄPPI erwähnt bei der Neuauflage von *"Komm lies!"*, dass diese Fibel *"in Hinsicht auf den ganzen Umfang des Lesestoffes [16 beidseitig bedruckte Blätter] reicher bedacht"* wurde als *"bei früheren Fibern"*, und *"für die grössere Lesekraft"* folgten die *"Anschlusshefte in einer Stärke von 32 Druckseiten"*. Der Grundwortschatz im 1. Teil enthalte *"260 Wortbilder"* und die *"Übungen für den Silbenauf- und -abbau"* seien *"jetzt mit dem Buchstabenmaterial aus dem Lesekasten viel kurzweiliger"*.

7. Unterschiedliche Schriften

Ein weiteres Kriterium, das vor allem in den ersten drei Jahrzehnten Anlass zu einer neuen Erstlesefibel gab, ist die in der jeweiligen Erstlesefibel verwendete Schrift und der Gebrauch unterschiedlicher Schriften im Alltag.

So drängt 1909 VON GREYERZ weg von der deutschen Kurrentschrift, zurück zur Antiqua, denn diese habe *"seit 1881 in der deutschen Schweiz an Boden verloren. Natürlich können vor den Ansprüchen der Kaufleute pädagogische Gründe nicht bestehen!"*, aber *"wichtiger als das alles"* sei für den Unterricht *"die pädagogische Erwägung, dass die runde oder lateinische Schrift für die Kinder leichter zu lernen ist"*, weil *"die Bestandteile, aus denen sie sich zusammensetzt, weniger zahlreich, einfacher, gleichmässiger und leichter zu verbinden sind"*. Ein Grund zur Änderung sei nicht etwa *"die Bequemlichkeit der Lehrerschaft"*.

Im Thurgau hat sich die Schulsynode *"in ihrer Versammlung vom 30. Juni 1924 für die Einführung der lateinischen Schreibschrift als erste Schulschrift, sowie für die Schaffung einer Steinschrift - Antiquafibel ausgesprochen"*, neben *"praktischen"* auch *"aus pädagogisch - methodischen Momenten"*.

Für 1927 ZELLWEGER ist klar, dass als erstes die *"Druckschrift zuerst erschlossen werden"* muss, *"welche dem Schüler überall vor Augen"* liege, so erlange *"das viel genannte Arbeitsprinzip seine sinngemässeste und ungesuchteste Anwendung"*, denn bisher *"fand der Schüler seine erste Leseschrift nur auf der Schulwandtafel und im Schulbüchlein in leserlicher Form vor"*, seine ganze Umwelt jedoch sei *"voll von Schriftzeichen, welche man ihm noch vorenthielt"*.

1943 KOLLER hat gegen *"das Lesen der Steinschrift nichts einzuwenden"*, bemerkt aber, dass *"fürs Schreiben vielfach die einfache Lateinschrift [womit die Minuskeln gemeint sein dürften BMG] vorgeschlagen"* werde, was er als Fibelverfasser ablehne, denn da ver falle man in den alten Fehler, *"den kleinen Schulanfängern schon zu Beginn der Schulzeit zwei Alphabete aufzuhausen, was die Aneignung der Lesefertigkeit bedeutend"* erschwere.

¹⁷⁵ Den Angaben aus: TEISTLER GISELA (2003): „Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibern von den Anfängen [1487] bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück, H.Th. Wenner“ ist zu entnehmen: HANS RUDOLF RÜEGG verfasst 1877 auf Grund seiner Schrift *"Die Normalwörtermethode. Nach ihrer geschichtlichen Entwicklung"* (1876) seine *"Fibel. Erstes Sprachbüchlein für schweizerische Elementarschulen"*. Zürich, Orell, Füssli & Co., 44 S.. Bis 1883 sind es 29 Auflagen. 1882 erscheint die *"Fibel in Rundschrift für schweizerische Elementarschulen"*, 1889 erfolgt die Ausgabe für den Kanton Bern mit 51 Seiten, 1894 die *"Fibel in Steilschrift"*.

Bei der 1964 vom gleichen Autor unter dem Titel *"Im Buchstabenland"* mit den gleichen Texten in neuer Aufmachung wieder aufgelegten Version spielen diese Bedenken allerdings keine Rolle mehr.

1989 MARTI folgt in seiner *"pädagogischen Auffassung"* der kulturgeschichtlichen Entwicklung und nimmt sie *"als Vorbild auch für die Kulturentwicklung des Einzelmenschen"* bezüglich der zu verwendenden Schrift. Was sich mit dem Alphabet vollzogen habe, dass nämlich *"die Kleinschrift erst ca. 1000 Jahre nach der Grossschrift (Spätantike, Frühmittelalter)"* aufträte, die verbundene Schrift sogar erst in der Renaissance, *"also noch einmal 1000 Jahre später, sollte sich auch beim Kinde organisch wiederholen können"*.

Unbeachtet bleibt bei dieser Argumentation, dass Schriften u.a. abhängig sind vom jeweiligen Schreibgerät, vom Material, auf dem die Spuren sichtbar werden, vom dadurch bedingten Schreibtempo, vom Schriften wiedererkennen können.

8. "Schulhygiene"

Ein Hauptanliegen, begründet mit Beobachtungen in der Praxis, ist das *"Wohl des Kindes"*. Um 1900 wird es unter anderem unter *"Schulhygiene"* diskutiert.

Es gälte, so 1909 STAUFFER/HERREN, *"die Aufgabe, welche wir damit den Kleinen stellen, nicht nur vom Standpunkt des Pädagogen, sondern einmal vom Standpunkt des Kindes anzusehen"*. Bei aufmerksamer Beobachtung der *"Kleinen beim Schuleintritt und bei ihrer Jahresarbeit"* würden sich in *"hygienischer Richtung unerfreuliche Entdeckungen"* aufdrängen. *"Die Rosen auf den Wangen der kleinen Schüler sind schon nach dem ersten Vierteljahr bedenklich erblasst, und ein grosser Teil der ursprünglichen Kraft und Frische wird am Ende des ersten Schuljahres verschwunden sein. Zur Bekämpfung der in erschreckendem Masse zunehmenden Nervosität muss auch die Schule das Ihrige beitragen durch Reduktion ihrer Anforderungen"*.

Daraus folgt, dass es gelte, die *"neue pädagogische Richtung"*, die das Erlernen der Druckschrift *"energisch aus dem 1. Schuljahr"* hinausweise, in die Tat umzusetzen und man hofft, dass *"die Pädagogen der andern Kantone ihre Unterrichtspläne einer Revision im Sinne der Reduktion"* unterziehen, was *"im Interesse der lieben Kleinen lebhaft zu begrüßen wäre"*.

Und voll Enthusiasmus heisst es: *"Von allem Treiben und Jagen befreit, würde die Volksschule wieder das werden, was ihren Stiftern als Ideal vorgeschwebt hat: eine Stätte, wo man in ruhiger Arbeit und liebevollem Eingehen auf das kindliche Gemüt, mehr als bis jetzt geschehen konnte, die Erziehung der Jugend in den Vordergrund stellt"*.

1942 SCHÄPPI begrüsst die Trennung von Lesen und Schreiben, denn so *"könne die ungesunde Körperhaltung, die das Schreiben unwillkürlich"* hervorrufe, hinausgeschoben werden.

9. Einbezug der Mundart

In den 1940er Jahren wird im Kanton Zürich Mundartfibeln das Wort geredet.

1945 VOGEL begründet dies mit dem Grundsatz im *"Lehrplan der Volksschule des Kantons Zürich vom 15.2.1905"*, der bestimme, *"dass der Unterricht in der deutschen Sprache von der Mundart auszugehen und in allen Klassen, besonders aber in den untern auf die Mundart des Kindes Bezug zu nehmen habe"*. Mit Berücksichtigung der Mundart wolle und solle *"der Lehrer das Vorhandene nutzen"* und der Autor empfinde es *"als unredlich und unnatürlich, das von Natur aus angelegte zu missachten"*.

Bei diesem Ansinnen bietet allerdings eine Schreibung etwelche Probleme, da dafür keine offizielle Norm besteht.

10. Der literarische und künstlerische Gehalt

Auch der literarische und künstlerische Gehalt wird bei Neuerscheinungen angesprochen, denn *"die Fibel darf den Charakter eines blossen Leselernbuches nicht zu deutlich auf der Stirne tragen"*, wie 1921 METTIER wünscht. *"Wegleitende Gedanken und Grundsätze"* der Bündner Fibel sind deshalb: *"Sie soll ein richtiges Kinderbuch sein, mit lebensvollem, der Sprache des Kindes angepasstem Inhalt und künstlerischen Illustrationen"*, eines, *"durch das die Kinder in die ihrem Geiste entsprechende Literatur eingeführt werden"*.

1927 ZELLWEGER betont ebenfalls, dass das neue *"Büchlein nicht den herkömmlichen Schulbuchcharakter"* habe und *"ihm der sorgfältige methodische Aufbau nicht an der Stirn geschrieben"* stehe.

Auch für 1947 HUGELSHOFER soll *"das erste Lesebüchlein ein Kinderbüchlein sein und dafür sorgen, dass der schöne Eifer der kleinen Schulneulinge nicht allzu bald erlahme und die frohe Begeisterung eine ihr angemessene Nahrung"* erhalte und die Fibel *"möge mit ihren Versen"* auch *"Anregung für die Mütter sein"*.

1950 KAMMERMANN macht für die 1922 erstmals erschienene Berner Fibel *"O mir hei ne schöne Ring"* geltend, dass sich *"das Kind bis jetzt am ganzen Reiz und Reichtum der Sprache ergötzen"* konnte *"wie der Gaumen an einer reich besetzten Tafel"*. So wäre *"es jetzt hart, wenn ihm von nun an nur noch einzelne Brocken vorgesetzt würden"*. Deshalb solle *"das Lesebuch ihm von Anfang an das von ihm erlebbare Sprachgut in ganzen Zusammenhängen bieten, dass es daran seinen Geist und sein Sprachgefühl bilde"*.

Auch 1972 PLETSCHER will mit ihrer Fibel *"Fipsi"* *"unsern Erstklässlern das Tor zum deutschen Sprachgut öffnen"*. Mit dem Lehrgang werde angestrebt, *"eine andere Einstellung zur Sprache zu gewinnen"* als die *"aktuelle Situation"* vermittele, in der *"das Wort zum Kommunikationsmittel, zur Etikette"* werde, was *"die Schulsituation täglich"* erschwere. Zudem plädiert sie dafür, *"den kleinen Schülern"* ihr erstes Lesebuch als Eigentum zu überlassen.

11. Methodenwechsel

Ebenso wird immer wieder angestrebt, als *"neu"* bezeichnete Methoden, die einen attraktiven, *"lebendigen Unterricht"* und durch ihr *"Konzept"* einen besseren *"Erfolg"* versprechen, in die Erstlesefibeln einfließen zu lassen.

1909 STAUFFER/HERREN wollen mit ihrer *"neuen Fibel für den vereinigten Anschauungs- und Schreibunterricht"* eine *"unterrichtliche Verbindung der drei Disziplinen: Anschauung, Lesen, Schreiben"* erreichen, wobei *"die Erfahrung zeigen wird, wie weit wir diesem Ideal in unserer Fibel nahegekommen sind"*.

Die Fibelkommission dagegen reagiert zurückhaltend und spricht den Wunsch aus, *"es sei in der Anlage der Fibel auch den gegenteiligen methodischen Ansichten Rechnung zu tragen und den Elementarlehrerinnen und -Lehrern ein vom Anschauungsunterricht getrennter Lehrgang zu ermöglichen"*.

Dem stünde nichts im Weg, meinen 1909 STAUFFER/HERREN wohl leicht ironisch, denn *"wir sind seit Jahren gewöhnt, den Anschauungsunterricht einen eigenen Weg gehen zu lassen und für Lesen und Schreiben einen ganz andern einzuschlagen, ohne dass unser pädagogisches Gewissen dadurch beunruhigt wurde"*.

Ein solches Vorgehen führe jedoch zu einem *"doppelspurigen Anschauungs- und Sprachunterricht"*, und sie geben ihren Empfindungen und Erfahrungen Ausdruck:

"Welche Konfusion muss im Geiste der Kinder entstehen, wenn im Schreibleseunterricht das <ei> und im Anschauungsunterricht der Griffel, oder der <fisch> und der Hut gleichzeitig zur Behandlung kommen. Das Interesse des Kindes wird zwischen den beiden völlig verschie-

denen Gegenständen hin- und hergeworfen und kann sich in der Folge nicht vertiefen. Die behandelten Dinge sind an seinem Geiste vorübergesaust, wie die Aussenwelt am Auge des Eisenbahnpassagiers".

1909 STAUFFER/HERREN meinen, bekanntlich gebe es keinen *"allgemein gültigen, von den Pädagogen angenommenen [anerkannten BMG] Lehrstoff und Lehrgang"*, denn *"alle Pädagogen"* stimmten *"in der Wertung des Anschauungsunterrichts als vornehmstes Fach der Elementarschule"* überein, wichen aber in *"ihren Ansichten voneinander ab, sobald es sich um den Lehrstoff und den Lehrgang und um Verbindung des Anschauungsunterrichts mit den übrigen Fächern"* handle.

Mit dieser Aussage wird deutlich, dass allgemeine Prinzipien in der konkreten Situation individuell umgesetzt werden.

1927 ZELLWEGER *"verzichtet"* auf die *"herkömmliche Schreiblesemethode"*. *"Die neue Aargauer Fibel ist eine Lesefibel und erscheint in Druckschrift"*. Als *"ausschlaggebend für die Trennung von Lesen und Schreiben"* wird moniert, *"das Kind"* sei *"früher zum Lesen reif als zum Schreiben"*, es komme *"im Lesen rascher und natürlicher vorwärts"*, denn *"die schwierigen und verfrühten Schreibübungen"* würden es aufhalten.

"Das optische Erkennen und Wiedererkennen" gehe leichter als das *"mit seinen schwachen und ungeübten Fingern nachbilden"*. Es [*"das Kind"* BMG] könne *"sich dem Lesenlernen ohne zu grossen Kraftaufwand hingeben"*, dadurch erlebe es *"den Inhalt des Geschriebenen tiefer und freudiger"* und *"der Sinn und die Bedeutung des Lesenkönnens"* gingen ihm leichter auf.

"In der heutigen Zeit [1927 BMG] mit ihrem veränderten Lebens- und Schulverhältnissen und mit ihrer mehr psychologisch orientierten Unterrichtsgestaltung" wögen die Gründe, die seiner Zeit zur Schreiblesemethode geführt hätten, nicht mehr so schwer. Man habe sich *"wieder mehr als je auf die Pestalozzischen Buchstabenkärtchen"* besonnen. Diese würden *"zu einem Lesekasten ausgebaut"*, was das Schreiben auf der Schiefertafel ersetze.

Dadurch müssten beim Lesen lernen *"keine Konzessionen mehr ans Schreiben gemacht werden"*, indem die leicht zu schreibenden Buchstaben wie <i n m u> in Kurrentschrift vorweggenommen würden, *"sondern die charakteristischen, [optisch BMG] leicht unterscheidbaren Formen"* würden vorausgenommen.

Diese letzte Begründung scheint die triftigste, um einen Methodenwechsel einzuleiten, während die ersten beiden doch wohl eher dem gewählten Vorgehen das Wort reden möchten.

Mit 1942 SCHÄPPIS Fibel soll *"das Lesen am inhaltlich Ganzen und am Wortganzen erlernt werden"*.

1944 SCHÜEPP strebt an, eine Fibel zu schaffen, welche *"leicht lesbar"* wäre und *"verzichtet auf ähnliche Wörter wie <am> <im> <um> <mu>"*. Sie sucht solche mit *"charakteristischem Schriftbild wie <so> <Ast> <am> <ist> <See>"* und folgt so in Ansätzen einer *"Wortbildtheorie"*.

1947 HUGELSHOFER versteht ihre *"Roti Rösli"* - Fibel als *"Variante und nicht als Konkurrenz"* zu den beiden bestehenden Schweizer Fibeln, *"sowohl bezüglich der analytischen und synthetischen Methode als auch inhaltlich"*. Sie hat das Ziel, *"die Kinder lesen zu lehren mit den einfachsten Mitteln und in einer Sprache, die den Erstklässlern vertraut ist"*, nämlich die Mundart. *"Rechtschreibung kommt erst in zweiter Linie"*.

Die Innerschweizer Fibel *"Ich freu mich"* von 1961 ZUMTAUGWALD führt die *"Ganzheitsmethode"* ein.

Nach den *"Ganzheitsfibeln"* will KILCHHERR 1966 mit einer Neugestaltung seiner Schweizer Fibel von 1927 *"WIR LERNEN LESEN"* durch CELESTINO PIATTI die in den 1950er und 60er Jahren *"ins Hintertreffen geratene Didaktik des synthetischen Anfangslesens auffrischen und neu beleben, auf die Besonderheiten und Klippen dieser Methode wie auch auf die Hilfs- und Arbeitsmittel, die zur Behebung und zur Überwindung der Schwierigkeiten dienen können, hinweisen"*, denn das Lesenlernen soll *"den Kindern zur Freude und keinem, auch dem Leseschwachen nicht, zur Qual"* werden.

Der Titel drücke bereits aus, *"dass es jetzt um schlichtes Lernen und Üben"* gehe, *"um das niemand"* herumkomme, *"nicht nur bis das erste Ziel, von K.BÜHLER 'aha-Erlebnis' genannt"*, eintrete, *"sondern auch nachher"*. Es handle sich dabei *"wirklich um einen Lehrgang, der über eine relativ lange Zeitspanne mit spärlichen Mitteln auskommen"* müsse, um *"lebendige Sprache"* darzustellen, denn *"auch dem synthetischen Anfangslesen"* sei daran gelegen, *"die Kinder gleich von Anfang den Sinn und den Zweck des Lesens erahnen"* zu lassen.

Die drei Berner Lehrgänge, die 1968 von BÄHLER et al. geschaffen werden, *"umfassen verschiedene Stoffkreise, ermöglichen für Lehrerinnen, die jedes Jahr eine neue erste Klasse führen, Abwechslung"*, und *"gleichzeitig wird den methodischen Differenzen Rechnung getragen"*.

1978 MEIERS urteilt, dass, auf die Kinder bezogen, *"für die Lesen Sinn haben soll"*, *"augenblicklich die Problemgeladenheit all jener Leselehrgänge deutlich"* werde, *"die ohne explizit schulpädagogisch ausgerichtete zusätzliche Orientierungshilfen und Orientierungskriterien für den Lehrer auszukommen"* glaubten, denn *"kein [Fibel]-Autor"* könne *"allgemein verbindlich festhalten, was für die Kinder einer ganz bestimmten Region, Herkunft und Klasse sinnvoll"* sei. Werde angenommen, dies zu können, sei die Gefahr impliziert, *"dass von dem Leselernwerk eine Wirkung ausgehe, die sich auf die vorhandene Motivation zum Lesenlernen negativ"* niederschlage. *"Statt die Kinder im Sog des Lesen - Wollens zu halten"*, werde ihnen *"der Zwang des bestimmte Dinge Lesen - Müssens auferlegt"*.

Dass auch Lehrpersonen motiviert sein müssten, steht in diesem Zusammenhang ausser Diskussion.

Gerade diesen *"Gefahren"* jedoch möchte der von 1978 MEIERS *"vorgelegte Leselehrgang"* samt Kommentar *"bewusst begegnen"* und *"dem Lehrer individuelles Lehren gestatten, was als Ziele für die Fibel ergibt: ein strukturiertes Grundgerüst bieten"*, *"ohne totalen Dirigismus"*, *"das die wesentlichen Übungselemente enthält"*, *"als Richtschnur, vor allem für weniger Erfahrene"*, *"nicht aber als Gesetz"*, *"abgestützt auf pädagogisch - didaktisch verantwortliches Handeln des Lehrers in erster Priorität"*.

Was hier theoretisch verlangt wird, ergibt sich für *"weniger Erfahrene"* in Kenntnis der strukturellen Probleme, welche eine Verschriftung an sich bietet, erst in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsprozess selbst.

Der Lehrerband soll *"auch eine Reihe von flankierenden unterrichtlichen Massnahmen, welche unter bestimmten Umständen unverzichtbar, aber nicht generell notwendig"* seien, ansprechen und auf ihren *"didaktischen Stellenwert"* aufmerksam machen, also *"Hilfen"* geben mittels *"eines Grundstocks an Arbeitsmaterial und Übungsaufgaben"*, denn *"ein völliger Verzicht darauf"* ergäbe *"Zufälligkeit, ohne Fortschritt im didaktischen Sinn zu gewährleisten"*.

Unerwähnt bleibt die Notwendigkeit, als Unterrichtende jede dieser vorgegebenen Übungen im Hinblick auf die zu unterrichtenden Kinder selber durchzuarbeiten, um zu verstehen, was eine solche Übung tatsächlich bewirkt.

Der Leselehrgang müsse *"genügend Möglichkeiten zum selbständig Lernen mit besonderer Berücksichtigung der Situation der einzelnen Kinder und der Klasse bieten"*. Deshalb ver-

zichte sein Lehrgang als erstes *"auf Sachthemen, die nur auf eine begrenzte Zahl von Schulklassen"* passten, und *"überhaupt"* verlangten *"Sachthemen bereits im ersten Schuljahr eine wesentlich intensivere Behandlung, als es im Rahmen des Erstleseunterrichts möglich"* sei.

Erinnert sei an die oben zitierte Argumentation von 1909 STAUFFER/HERREN, die eben gerade dafür plädieren, in dieser Hinsicht keine Trennung vorzunehmen, da gerade Sachthemen den inhaltlichen Rahmen für das zu Lernende erbringen und damit die Motivation und das Interesse wachhalten.

Im weiteren soll 1978 MEIERS Leselehrgang einen *"entkrampften Erstleseunterricht ermöglichen, frei von Tricks, Verbrämungen und Pseudomotivation"*¹⁷⁶. Er will *"klar angeben, welchen Sinn die einzelnen Übungsaufgaben für Lesen und Schreiben"* hätten und er möchte *"direkt an den Fähigkeiten des einzelnen Kindes anknüpfen im kontinuierlichen Fortsetzen der vorschulischen Lern- und speziell Leselernprozesse"* und zu einem *"echt kindgemässen Unterricht"* beitragen, um die bei Schuleintritt *"vorhandene Leselernmotivation zu erhalten"*.

Als weiters möchte der Leselehrgang zum *"aktiven Umgang mit der Schrift"* hinführen, deshalb sei er so angelegt, dass *"den Kindern von vornherein die Umsetzungsprozesse von Sprache in Schrift und umgekehrt im Prinzip verdeutlicht"* würden, damit die Kinder *"möglichst bald schriftsprachlich produktiv werden"* könnten.

"Ein ganz zentrales Anliegen" sei, *"das lesenlernende Kind von Anbeginn in die Situation des Lesers zu bringen"*. Diese bestehe darin, dass *"es lese, um etwas zu erfahren oder um sich an einer Darstellung zu freuen"*.

Für 1979 MARTI bedeutet sein Lehrgang *"Vom kleinen Mädchen KRA"* der *"sichere Weg zum Lesenlernen"*. Bezüglich der Reihenfolge der Laute und Buchstaben sei ein *"verantwortbarer Entscheid gefällt"* worden. Die Kinder könnten sich *"aktiv am Lernen beteiligen"*¹⁷⁷ und *"auf Grund bereits erworbener Erkenntnisse und Fertigkeiten selbst neue Aufgaben lösen"*.

Für die Neuerscheinung der St.Galler Fibel *"Mis Büechli"*, 1979 HÄNSENBERGER, entschied sich die Lehrmittelkommission, um dieses an die *"neuen Erkenntnisse anzupassen"*, wobei besonderes Augenmerk *"auf die Speicherung der [sinn-] tragenden Wörter gelegt"* wurde, wobei auch *"sogenannte Signalgruppen"* eine Rolle spielten.

1979 SCHLÄPFER macht sich Gedanken zur *"Leseerziehung"*, als *"zielorientiertem komplexem Prozess"*, der immer drei Aspekte gleichzeitig berücksichtigen müsse: den *"lernpsychologischen"*, worunter *"Lesefähigkeit"* und *"Verstehensfähigkeit"* verstanden wird, den *"inhaltlichen"* als *"Gehalt und Aussage von literarischen und Sachtexten"*, und den *"formalen"*, was auf *"Text- und Sprachform"*, d.h. auf verschiedene *"Textsorten wie Anschriften, Reime, Rätsel, Sprachspiele, Gedichte, Gespräche, informierende und erzählende Kurztexte, kurze Geschichten, Märchen"* Bezug nimmt, die für *"das weiterführende Lesen"* von Bedeutung seien. Zunächst aber müsse ja das *"Lesen können"* als Werkzeug im Wissen, wie *"Lesen"* geht, erarbeitet werden bis zum Tempo, das dem Sprechen entspricht. Von Grammatik sei jedoch noch keine Rede.

Ein weiterer *"etwas grösserer Gesichtskreis"*, der den ersten mit einschliesse, umfasse Texte, *"deren Inhalt erzieherisch vom Erwachsenen her bestimmt"*¹⁷⁸ sei, um *"das Kind über sich*

¹⁷⁶ Etwa die Aufforderung: *"Ihr dürft das und das tun"*, obwohl das zu Tuende von der Lehrperson ausdrücklich verlangt wird und keine Wahl besteht.

¹⁷⁷ Kinder und Lernende müssen sich beim Lernen aktiv beteiligen können, um anschliessend darüber *"schlafen"* zu dürfen.

¹⁷⁸ Im Umgang mit Kindern ist erlebbar, dass sie in die Erwachsenenwelt hineinwachsen wollen, auch ohne bewusst eingesetzte *"erzieherische Massnahmen"*. Ein Beispiel gibt RAFIK SCHAMI, *1946 in Damaskus, seit 1982 freier Schriftsteller in Deutschland. Er schilderte im Zusammenhang mit seinem Buch *"Eine Hand voller Sterne"* im Sommer 2003 in einer Sendung von Radio DRS seine Erzählerlebens in Damaskus. Einerseits hat-

hinauszuführen, ihm Richtungen zu weisen, die in ihm angelegt aber noch nicht entwickelt seien, *"Texte, die zum Nachdenken anregen und Perspektiven auf tun für religiöses, ästhetisches und sittliches Empfinden und Handeln"*. denn mit dem ersten Lesen beginne ein *"Lernprozess, der zugleich Bildungsprozess"* sei und nie abbreche, *"solange wir lesen"*. Dabei sei die *"Hauptsache, dass der Erstklässler den Lesevorgang allmählich"* begreife und *"die Freude am Lesen"* nicht verliere.

So ist es wohl nötig, dass ein Erstklasskind möglichst rasch zum Lesen können kommt, um in die über Lesen vermittelte Welt eintauchen zu können.

Immer noch auf der Suche nach besseren Leseergebnissen richtet 1980 GRISSEMANN seinen Erstleselehrgang nach der in den 1970er Jahren durch FÉLICIE AFFOLTER et al. erarbeiteten Wahrnehmungstherapie aus als ein *"neues Verfahren"*. Er ist bestrebt, bei dessen *"Zieldarstellungen und Begründungen auf eine erziehungswissenschaftliche Fachsprache zu verzichten. Einzig linguistisch gebräuchliche Ausdrücke"* würden eingeführt¹⁷⁹.

1980 GRISSEMANN lehnt ein *"offenes Verfahren"* für seinen Leselehrgang ab und ist der Überzeugung, dass *"das Lesen einer festen systematischen Abfolge von Lernschritten bedarf"*, denn er will *"Lesen nicht einem verkürzten technischen Lesebegriff unterstellen"*. Lesen soll *"als Kommunikation"* *"die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigen, das Problemlöseverhalten"*¹⁸⁰ *fördern, den Lehrern und Schülern viele Handlungsspielräume eröffnen, gerade auch innerhalb der festen Systematik"*, was die Frage erlaubt, was denn nun *"offenes Verfahren"*, das abgelehnt wird, und was *"feste Systematik"*, die als unverzichtbar postuliert wird, zu sein hat. Das Hauptmerkmal des ILZ¹⁸¹-Leselehrgangs sei *"das Anliegen des handlungsorientierten Sprachlernens"*¹⁸².

Mit seinem Vorgehen will 1980 GRISSEMANN zugleich *"den individuellen, nicht organisierten, unbewussten Lernprozess anzustossen, der zu der Speicherung der vielen Sprech - Schreibmuster"* führe, *"die das Lesen verflüssigen"* würden. Sein Leselehrgang merze *"Unzulänglichkeiten der traditionellen Leselehrmethoden aus"* - diese Unzulänglichkeiten bleiben ungenannt -, und gebe *"laufend Förderungshinweise und differenzierte didaktische Anleitungen für den Lehrer"*, vor allem für *"didaktisch unsichere Junglehrer"*. Angegeben werden als Unterüberschriften der vorgesehenen Lerneinheiten: *"Didaktische Gesamtintention"*, *"Lesedidaktische Lernziele"*, *"Weitere sprachdidaktische Lernziele"*, *"Erzieherische Intentionen"*, *"Sprachliche Arbeit am Thema"*¹⁸³.

1981 REICHEN verzichtet darauf, eine Fibel, *"wie es früher üblich war"*, zu schaffen. *"Lesen durch Schreiben"* wird von MEIERS als *"erfreuliches Opus"* mit *"einer Sonderstellung in mehrfacher Weise"* *"besonders hervorgehoben"*, denn *"was in zahlreichen anderen Leselehrwerken entweder nur angedeutet oder verbal beschworen"* würde, werde hier *"konsequent in*

ten die Kinder ungefragt Zugang zu den Erzählrunden der Erwachsenen. Diese hätten sich bei Anwesenheit von Kindern je nach Thema jeweils in den Ausführungen etwas zurückgehalten. Umgekehrt hätten ihn die Jugendlichen auf der Strasse unverblümt wissen lassen: *"Das kannst du deiner Oma erzählen"*, wenn er mit bestimmten Absichten an ihren Interessen vorbeimoralisierte.

¹⁷⁹ Gerade aber der Gebrauch von linguistischen Bezeichnungen wie *"Phonem, phonemisch, phonologische Gesetze, Graphem, Morphem, Grundmorpheme, Segment, Buchstabengruppensegmente, Segmentkombinationen, Sprechsilbensegmentationen, Lesesegmentaion, Signalgruppen, semantische Erwartungen, semantische Proben, syntaktische Erwartungen, Leseakte"*, alle zu finden bei GRISSEMANN, führt bei mit Linguistik wenig vertrauten Lehr- und anderen Personen zu Verwirrungen, Unklarheiten und Schlagwortdiskussionen, in denen offen bleibt, wovon denn nun geredet wird.

¹⁸⁰ Siehe dazu: FÉLICIE AFFOLTER(1987): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis. Hrsg. von K.SCHULTE und W.KATEIN. D - Villingen - Schwenningen, Neckar - Verlag GmbH

¹⁸¹ ilz: Interkantonale Lehrmittelzentrale CH - 6000 Luzern

¹⁸² Siehe AFFOLTER

¹⁸³ Kommentar 1982, S.82ff

der gesamten Konzeption durchgehalten", nämlich "die Einsicht, dass es viele Wege zum Erwerb der Lesefertigkeit" gebe, "dass aber jedes Kind seinen eigenen Weg finden soll, wozu ihm die Didaktik die Möglichkeit eröffnen muss".

Folgt man 1981 REICHENS Ausführungen, so dürften die "vielen Wege" doch sehr angezweifelt werden, denn er gibt die seit jeher in Betracht kommenden Ziele als "Grundlernziele" an: "1. die Hinführung zur Lautstruktur der Sprache, 2. Die Hinführung zur Zeichenstruktur der Schrift, 3. Die Hinführung zu den Zuordnungsregeln der Laute zu ihren Buchstaben"¹⁸⁴, dies mittels der von ihm aufgestellten "Buchstabentabelle".

MEIERS hält weiter fest: "Dieses Leselernwerk" könne "nicht mehr als Kodifikation eines durchstrukturierten Lehrgangs" verstanden werden. Gemeint ist damit wahrscheinlich, dass "die Buchstaben nicht mehr wie Perlen an einer Schnur aufgereiht" seien, "mit grossen Zwischenräumen, versteht sich, die mit ,angenehmen Bildern ausgefüllt" würden. Hier seien "die Buchstaben hingestreut wie die Bauklötze eines Spielkastens mit der Aufforderung, sich ihrer zu bedienen und Lesbares zu schaffen". Mit Bezug auf die Buchstabentabelle aber wird festgehalten: "Kinder brauchen solche vorstrukturierten Materialien"¹⁸⁵.

Nach 1981 REICHEN sei "Lesen durch Schreiben" "fast nur so nebenbei und erst in zweiter Linie ein Erstleselehrgang", denn er biete als erstes, und dies "vom ersten Schultag an", "die Möglichkeit, einen offenen, kommunikativen und selbstgesteuerten Unterricht aufzubauen, in dem die Schüler nicht nur das Lesen, sondern vor allem auch das Lernen lernen", womit sich die Schlange wieder in den Schwanz beisst, denn was Kinder von Anbeginn ihres Daseins bereits können, ist Lernen. 1981 REICHEN selbst hält fest: "Was Hänschen lernt, lernt er selbst." "Weder Eltern noch Lehrer können ihm das Lernen abnehmen".

1989 GRÜTER erwähnt, ihre Leseblätter seien "inhaltlich offen gehalten, was individuelle Tätigkeit, wie neue Texte erfinden, Illustrationen kommentieren" zulasse. Auch im Erstleseunterricht müssten nicht alle Kinder immer zur gleichen Zeit das gleiche tun. Phasen des freien Arbeitens, "in denen das Kind innerhalb eines festgelegten Rahmens seine Tätigkeit selber bestimmen" könne, könnten vorgesehen werden, "dies in Form von werkstattartigem Arbeiten". Die Textblätter würden jeweils "Treffpunkte für die ganze Klasse" bilden.

Dagegen strebt 1992 KALS an, "eine Unterrichtsform für alle zu finden", denn es müsse "doch möglich sein, alle Kinder die gleichen Übungen bis zum Beherrschen der Buchstaben machen zu lassen".

1996 FREY - KOCHER baut ihr "Leselernwerk" so auf, dass Kinder "verstehen sollen, worauf es beim Lesen und Schreiben ankommt", "dass sie selbständig weiterlernen", "dass sie möglichst bald selbständig lesen und schreiben können, ohne dabei gehetzt zu werden". Das "Leselernwerk" soll mit Hilfe der Unterrichtenden das Entdecken der Kinder unterstützen.

1997 RICKLIS Lehrgang "lose luege läse"¹⁸⁶ bezieht sich indirekt auf logopädische Therapiesituationen und deren Hilfsmittel und soll die "Methode der Einführung der Laute und

¹⁸⁴ Nicht mehr aber auch nicht weniger braucht es. Es ist also nur ein Weg, der zum Lesen können führt, aber vielleicht scheint auf diesem Weg einmal die Sonne, oder es regnet und schneit, windet, blitzt und donnert. Der Rahmen, in dem dieses Lesen lernen geschieht, kann unterschiedlich sein. Immer wo Schriftliches auftaucht, kann Lesen einsetzen. Das Buchstaben etwas Besonderes sind, wird von Kindern schon früh erfasst und die Anleitung besteht darin, auf Fragen zu antworten, die aufzeigen, wie Buchstaben funktionieren, sei dies bei Autokennzeichen, Ortstafeln, Packungsanschriften..., dies auch in den abgelegensten Orten, da Coca Cola, Tankstellen, Supermärkte und TV den Seltenheitswert längst überschritten haben. Der Anreiz besteht darin, dass Kindern auffällt, dass Erwachsene damit etwas anfangen können und sie bemühen sich, herauszufinden, was es ist und wie das geht. Siehe SASSENROTH (1991)

¹⁸⁵ Von Erwachsenen "vorstrukturierten Materialien" können auch verwirren. Kinder konstruieren sich ihre Arbeitsmaterialien nach ihren Vorbildern sehr gerne selber.

¹⁸⁶ hören schauen lesen

Buchstaben über Mundbilder" bekannt machen, da diese bis anhin im wesentlichen auf die Aphasie- und Legasthenietherapie beschränkt blieb. *"Da kein formalisierter Lehrgang bestand"*, erhielt diese Methode im allgemeinen Schulunterricht weitgehend keine Beachtung¹⁸⁷, aber der Einstieg über *"Sprechbewegungsbilder"*¹⁸⁸ im Anfängerunterricht und der Arbeit *damit als sicherer sinnlich empfundener Grundlage* gewährleiste *"einen störfreien Aufbau der späteren Lesefertigkeit"* und vermeide *"die üblicherweise auftretenden Schwierigkeiten"*, denn diese nebeneinander gereihten Mundbilder entsprächen dem Lippenablesen und könnten im Anschluss daran durch die zugehörigen Buchstaben ersetzt werden, woraus sich *"das Grundprinzip des Lesens"* ergebe, nämlich *"zu den Buchstaben die Mundbewegungen finden, die zum Äussern der entsprechenden Laute gehören"*.

Wenn MEIERS, zitiert bei 1981 REICHEN, meint: *"Die Frage nach dem richtigen Leselernwerk"*¹⁸⁹ beschäftigt uns nicht erst heute", *"Gesichtspunkte"* der Erstlesefibeln seien *"ethische, sachlogische, inhaltliche"*; jedoch sei der *"langsame Fortschritt der Lesedidaktik ernüchternd"*. So hofft 1997 RICKLI, dass *"nach einem halben Jahrhundert verwirrender Methodendiskussion im Erstleseunterricht und insgesamt wenig erfolgreicher Legasthenietherapie die Zeit gekommen"* sei, da *"die Schule zwischen vielleicht hübschen, aber wenig wirk-samen Materialien und eigentlich wirksamen Lernhilfen besser unterscheiden"* könne.

12. Zusammenfassung

In den einzelnen Kommentaren wird der Anlass zur Herausgabe einer *"neuen"* Erstlesefibel unterschiedlich begründet. Neben den konkret fassbaren Anliegen wie der Wechsel auf eine andere Schrift, günstige Gestehungskosten, einen Leitfaden für Einsteiger schaffen, bleiben Begründungen mittels Erfahrung und Methodenvorzügen, abhängig von der Meinung ihrer Autorinnen und Autoren, allgemein und vage.

Zunächst wird bemängelt, dass ein allgemein gültiger Lehrgang als Orientierungshilfe fehlt. Einen solchen zu schaffen, wird in einem Fall jedoch wegen *"regionaler Unterschiede"* und *"ständig sich ändernden Lebens- und Schulverhältnissen"* als Anmassung empfunden, obwohl ein *"strukturiertes Grundgerüst"* und ein *"störfreier Aufbau"* als *"Richtschnur"* und *"sicherer Weg"* auch in der Berufsausbildung für unverzichtbar gilt und offenes Lernen von einigen als verfehlt angesehen wird.

"Theoretische Übereinstimmung" lässt sich verbal finden, aber die Differenzen entstehen beim Konkretisieren vom Lehrstoff. Die einen wollen fächerübergreifend verbinden, Doppelspurigkeiten vermeiden und *"vertiefen"*, an Vertrautes anknüpfen, um so den Einstieg ins Lesenlernen leicht zu machen, während andere auf getrennte Fächer setzen, um *"Konfusionen"* bei den Kindern vorzubeugen, denn *"Lesen ist lernen und üben"*.

Verschiedene Methoden sollen berücksichtigt, *"neue psychologische Erkenntnisse"* miteinbezogen werden mit einer *"expliziten schulpädagogischen Ausrichtung"*, aber ohne *"totalen Dirigismus"*.

Zeitströmungen machen sich geltend: Die Lesefibel ohne gleichzeitiges Schreiben, weil Lesen früher reif sei als Schreiben und das ungelenke Schreiben den Unterrichtsfortgang hindere, dann wieder Lesen mit Schreiben, aber zuerst in Druckschrift. Auf *"charakteristische optische*

¹⁸⁷ Diese Aussage macht deutlich, dass ein gedruckter Lehrgang helfen kann und soll, eine Methode zu verbreiten und sicher zu stellen, was sich bereits mit ARTHUR KERN (1931) und seiner Ganzheitsmethode bestätigt findet. Die mündliche Überlieferung verschwindet mit ihren Trägern.

¹⁸⁸ „Mundbilder“ und „Sprechbewegungsbilder“ bezeichnet die gleichen Karten.

¹⁸⁹ Mit diesem Ausdruck scheint die kontroverse Diskussion auf, die zwischen spontanem „Lernen“, das aus Interesse geschieht, und „schulischem Lernen“, wofür Erwachsene sich bemühen, es durch „lehren“ zu steuern, um ein von ihnen gewünschtes Ergebnis zu erzielen, unterscheidet. Auch ein „Leselernwerk“ ist auf „lehren“ angewiesen.

Formen" sowohl der Buchstaben wie der Wörter soll geachtet werden, weil diese leichter lesbar seien. Dann werden wieder *"Buchstabenkärtchen"* und das Vorgehen mit einzelnen Buchstaben betont und schliesslich soll Lesen lernen *"handlungsorientiert"* erfolgen.

Vom geübten Leser ausgehend, wird bereits beim Erstlesen von Anfang an das Erfassen des Inhalts und des Sinns des Geschriebenen in den Vordergrund gestellt. Dementsprechend hat die *"Qualität der Sprache"* und somit die *"Literatur"* schon bei einer Erstlesebibel ein entsprechendes Gewicht. Auch Mütter sollen sich daran beteiligen und Lehrern wie Lehrerinnen bietet *"lebendige Sprache"* Abwechslung und stärkt deren Motivation für *"individuelles Lehren"*.

Dass *"Interesse, Freude und Motivation"* bei den Kindern wach gehalten und ein *"entkrampfeter Unterricht"* erteilt werden soll, in dem *"selbständiges, aktives Lernen"*, mit Beteiligung der Kinder und *"ihren Fähigkeiten entsprechend"* seinen Platz hat, ist weitgehend unbestritten.

B. TEXTE UND INHALT

Wurden bei der formalen Analyse die Themen aufgelistet, so werden nun Aussagen zu den zu verwendenden Texten (1) und generelle Anforderungen an einen Fibelinhalt für Sechsbis Siebenjährige (2) festgehalten. Der strittige Punkt dabei ist, ob die angebotenen Silben und Wörter von Anfang an sinntragend sein sollen, oder ob ebenso effektiv sogenannte sinnlose Silben und Pseudowörter eingesetzt werden können (3). Da ein Umfeld, in dem Geschriebenes immer wieder zu sehen ist, zum Lesenlernen anregt, trägt ein vom mündlichen Umgang mit Sprache her verständlicher Inhalt des zu Entziffernden wesentlich zur Motivation bei (4).

1. Texte

Wird zunächst bescheiden von *"sprachlichen Musterstücken"* (1950), von *"Fibeltexten, die sich aus dem Gesamtunterricht entwickeln"* (1927), von *"Stilganzen mit innerem Zusammenhang"* (1921), von *"Versen und Liedern"* (1927) und Texten, die das *"jeweilige Alter ansprechenden"* (1950), gesprochen, vom *"Gewand der Poesie"*, die *"das Gemütsleben vertieft, die Phantasie entwickelt"* (1909), so werden mit fortschreitender Linguistik, bei der *"jede Aussage ‚Text‘ ist"* (1978), *"Textsorten verschiedener Gattung"* (1978) diskutiert, so *"ästhetische und poetische Texte mit emotionaler Dimension, Prosa, Sachtexte, Zusammenfassungen, Detailbeschreibungen"* (1980) und *"Textwortarten"*. Letztere werden differenziert in *"Ganzwörter, Analysewörter, Konstruktionswörter, Synthesewörter, Übungsfunktionswörter, Geräusche und Klangwörter,"* zusätzlich *"Sprachspielereien"* (1980). Zugleich wird auf den *"partiellen Steilheitsgrad der Texte"* (1980), also auf die steigenden Ansprüche, die ein Text stellen kann, hingewiesen, denn zum Beispiel *"längere Texte"* seien erst angezeigt, *"wenn der Leseakt einigermassen beherrscht wird"* (1959). Zudem sollen die Texte *"der Sprache des Kindes"* und dessen *"Satzstrukturen angepasst"* sein und hinsichtlich der Begriffe *"von der Altersstufe erfasst"* werden, aber *"auch die schulische Aufgabe der Sprachförderung erfüllen"*, ohne dabei *"einer sprachlichen Primitivität und inhaltlichen Armut"* zu verfallen¹⁹⁰ (1921, 1945, 1966¹⁹, 1972, 1978).

¹⁹⁰ FÉLICIE AFFOLTER, die Initiantin der "Wahrnehmungstherapie", erzählte im Weiterbildungskurs 1983 - 1985, wie ihr unlängst aus ihrer ersten Schulzeit ihr "Geschichtenheft", in welches sie ihre eigenen Geschichten geschrieben hatte, wieder in die Hände gekommen sei. Was sie zu lesen bekam, waren ein, zwei, drei einfache Aussagesätze. Sie konnte sich vor Staunen nicht fassen. Damals, beim Aufschreiben, daran erinnerte sie sich noch genau, waren dies lange, spannende Geschichten gewesen. Die Kursteilnehmenden erhielten dann die Aufgabe, die Aussage von "Rotkäppchen" in drei Sätze zu bringen. Das lautete dann etwa so: "Der Jäger schiesst. - Nein. - Er schneidet den Bauch auf."

Die *"formale Gestaltung der Texte"* (1978, 1980) wird beachtet, da diese *"die Lesbarkeit"* erhöhe, indem etwa *"Sinnschritte in Zeilen strukturiert"* werden (1944, 1972, 1978, 1980). Reime seien eine *"unterstützende Antizipationshilfe"*, führten zur *"Sinnfindung"* und unterstützten das Gedächtnis (1927, 1978, 1980). Die Lesestücke sollten dem Kinde nach Form und Inhalt so sehr gefallen, es so reizen, *"dass es die grösste Lust verspürt, die schwarzen Zeilen und Zeichen zu deuten, zum Leben zu erwecken"* (1950).

2. Anforderungen an den Inhalt

Dass der Inhalt der Erstlesefibeln *"vom Standpunkt des Kindes anzusehen"* sei (1909), *"die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigt"* werden müssten (1980), *"echt kindgemäss"* (1978) und *"in Berücksichtigung der kindlichen Interessen und Bedürfnisse vorgegangen werden soll"* (1980), gemäss dem *"Interessenbereich"* der Kinder (1978, 1981), dass thematisiert wird, *"was die Kinder zu Beginn ihres neuen Lebensabschnittes bewegt und beschäftigt"* (1966¹⁹), *"im Interesse der lieben Kleinen"* (1909), der *"eigenen Welt des Kindes"* entnommen, *"Spiel und Spielkameräddlein"* (1979) enthaltend, also *"Handlungsträger"*, denen die sechsjährigen Kinder *"ihre Teilnahme entgegenbringen, die sie lieb gewinnen und nur mit Bedauern am Ende des ersten Teils [der Erstlesefibel BMG] von ihnen Abschied nehmen"* (1921, 1972), *"zu denen das Kind ein nahes und inniges Verhältnis hat"* (1950) oder auch *"vertraute Erwachsene"*, all dies *"aus der nächsten Umgebung"* (1979), ist kaum umstritten.

Mit dem vorgegebenen Inhalt sollen zum einen *"die Kinder in ihrer Erfahrungswelt angesprochen werden und Identifikationsmöglichkeiten haben"*. Damit sollen *"Lese Freude und Interessen der Kinder geweckt und erweitert werden"*, was als *"ein Beitrag zum lebendigen Unterricht"* gewertet wird. Zugleich soll mit dem *"Sprachgut"* auch *"Sprach- und Sachkompetenz sowie Sprechtechnik"* gefördert werden (1978, 1979).

Der Inhalt soll *"motivieren"* (1978) und *"Neugierde"* (1990) wecken. *"Abwechslung"* wird betont (1950).

Ein weiteres Anliegen ist das Hinführen zur Literatur, denn *"ein richtiges Kinderbuch"* führe *"die Kinder in die ihrem Geiste entsprechende Literatur"* ein (1921), da *"die Kleinen"* äusserst *"empfänglich"* seien *"für den Schatz der Poesie, den sie hier [in der Fibel BMG] finden"* (1950)¹⁹¹, was *"ein liebevolles Eingehen auf das kindliche Gemüt"* bedinge (1909). *"Welche Abwechslung in den Lesezeiten"*, wenn bei einem Vers *"gelacht, jener gesungen, der dritte gespielt"* werde, denn mit Lesenlernen sei *"nicht eine vorwiegend technische Fertigkeit sondern eine ,Angelegenheit des Verstehens'"* gemeint (1950).

"Der Gehalt des Lesebuches" müsse aus *"der Quelle der Erlebnisse des Dichters"* fliessen, für die Unterstufe heisse dies: *"aus dem Volksmund"* (1950), und *"eine Erstbegegnung mit Literatur"* sei *"eine wichtige Bedingung für die Entwicklung der literarischen Aktivität und für das literarische Interesse"*, denn *"die Elementarbeschulung im ersten Schuljahr"* sei *"als eine bedeutsame Schwellen- und Prägungssituation zu betrachten"* (1980).

Mit dem zu lesenden Text werden auch *"Erziehungsziele"* als Inhalt angestrebt, indem gefragt wird: *"Für welche Anliegen werden die Kinder mit dem Lesestoff sensibilisiert? Welche Probleme werden ferngehalten? Wird bereits im elementaren Unterricht eine selbständige, kritische Haltung angeregt? Welche Grundeinstellungen des sozialen Verhaltens werden durch die Inhalte erschlossen?"* (1980)

¹⁹¹ 1950 verweist als Reverenz auf Dr. Fr. KILCHENMANN, der sich zum "Schrifttum der Unterstufe" im 9. Jahreshft der Zürcher Elementarlehrerkonferenz, Seite 57 äusserte, wo er betont, "Das Berner Lesebuch" sei "ein ausgesprochen literarisches Lesebuch". Mit dem literarischen Lesebuch für die erste Klasse habe bereits 1916 die Berner Lehrerin MARIE HERREN mit der Reformfibel "Es war einmal" den Anfang gemacht.

Der oben genannten Forderung nach einem Inhalt *"aus der nächsten Umgebung"* (1979) steht diejenige der Schweizerfibeln von 1925 *"nach 'bedeutenden Bildungsstoffen' für alle Kinder, zu Stadt und Land, Berg und Tal, arm und reich"* gegenüber, was Aufsätzchen mit moralisch erzieherischer Absicht nicht ausschliesst (1911³).

3. Lesetechnik versus sinnhaft/sinnlos

Es sei daran erinnert, dass Sprache allgemein und Sprechen im Sinn von Lautproduktion mehrschichtige Phänomene sind, weder eindimensional nur auf Kommunikation noch ausschliesslich rational ausgerichtet. Sie können zu einem guten Teil auch zum Vergnügen und um ihrer selbst willen hervorgebracht und künstlerischen gestaltet werden¹⁹². Jedoch ist Lautproduktion vom ersten Auftreten an auch Mitteilung von Inhalt und Äusserung von Emotionen und auf Inhalt und Emotionen bezogen.

Mit Beginn des zweiten Lebensjahres wird Lautproduktion entsprechend dem, was sich kleine Kinder in ihrem Umfeld durch Hören und Erleben erschliessen und anwenden, mehr und mehr regelhaft eingesetzt. Sprechen wird zur eigengesetzlichen besonderen Sprache irgend einer Kultur mit deren je spezifisch konotierten Inhalten.

Wird nun an die mündliche Sprache gebundener Inhalt mittels eines Schriftsystems dauerhaft und sichtbar gemacht und soll er mittels *"Lesen"* wieder hörbar und somit erlebbar und nachvollziehbar gemacht werden, so setzt mit der obligatorischen Schule zu Beginn des 19.Jhs bereits die Frage ein, die je nach Gewichtung zu heftigen Auseinandersetzungen führte und immer wieder führt: Geht es beim Lesenlernen in erster Linie darum, herauszubekommen oder zu vermitteln, wie die Verschlüsselung von mündlicher in schriftliche Sprache angewendet und wieder entziffert wird, bezeichnet als *"Erwerb der Lesetechnik"*, oder geht es von Anfang an um die Erarbeitung und Vermittlung eines Inhalts, einer *"Sinnhaftigkeit"*? Welches von beiden, wenn Prioritäten angestrebt werden, hat Vorrang? Ist der *"Lesetechnik"* überhaupt eine Bedeutung beizumessen, zumal sie nur mittels vernehmlich gesprochenem Vorlesen überprüft werden kann oder ergibt sich *"Lesetechnik"* so quasi beiläufig aus dem Erfassen des Inhalts und der Bedeutung auch bei sogenannt *"stillem Lesen"*? Wie „sinnvoll“ ist das Lesen von als *"sinnlos"* bezeichneten Silben und welcher Inhalt scheint für Fünf-, Sechs-, Siebenjährige und für Lesen lernende Erwachsene angemessen?

a) sinnhaft?

Für knapp die Hälfte der Autorenschaft der durchgesehenen Fibelkommentare (1909, 1921, 1927, 1945, 1947, 1950, 1966¹⁹, 1967⁷, 1968, 1972, 1978, 1979, 1980, 1981) ist durchs ganze 20.Jh. klar, dass eine *"sinngemässe und lebendige Einführung"* (1927) ins Lesen schon am Anfang stattfinden muss, die den *"Sinn und Zweck des Lesens errahnen"* lässt (1966¹⁹), nämlich *"als Angelegenheit des Verstehens von Signalen"*, *"Zeichen lesen können"* und damit *"Informationen erfassen"*, *"Anlässe des Denkens erhalten"*, *"urteilen lernen"*, *"Meinungen und Gefühle anderer Menschen erfassen"*, *"Wissen ergreifen"*, *"Gehalt erleben"* (1980), also alles, was im mündlichen Sprachtausch mit einem lebendigen Sprechenden gegenüber oder in Auseinandersetzung mit einer Sache bereits geschieht.

So muss als klare Voraussetzung zum Lesenlernen das *"zu Hause sein"* in der mündlichen Sprache angesehen werden, denn *"je intensiver ein Mensch"* spüre, *"was ihm die [mündliche BMG] Sprache zuträgt, um so stärker ist auch seine Beziehung zu dem, was Schriftbilder bergen"* (1972) und auch *"die Schriftsprache"* müsse *"zuerst durch das Ohr eindringen"* (1950). Für die Erstklasskinder sei die gesprochene Sprache *"sinnerfüllt, weitgehend an die Sache gebunden"*, bekannt nur *"die eng begrenzte Bedeutung eines Wortes, nicht dessen weiter Oberbegriff"* (1945). *"Der Inhalt des Wortes"* stehe *"noch im Mittelpunkt"* ihres *"Interesses"*

¹⁹² z.B. JANDL ERNST (1975): Sprechblasen. Reclam 9940

als lautliche Verschlüsselung einer Vorstellung" (1989). Darum könnten sie "nur von der lebendigen Sprache aus in die Schrift eingeführt werden". Ins Schriftdeutsch, in Klang und Bedeutung noch wenig vertraut und "ihm gegenüber ratlos", könnten sie "nur langsam hineinwachsen", müssten "allmählich die [geschriebene BMG] Sprache als Sinnbild erfassen" (1945, 1989).

Gemäss 1980 begnüge sich "moderne Sprachförderung" nicht "mit Sprachlernen und Sprachübungen bezogen auf das Lernen eines Sprachinventars", sondern bemühe sich, "Sprachverstehen und Sprechanwendung besonders" auch "auf das soziale Handeln zu beziehen". "Wir können die Zeichen ,lesen' und herausfinden", was sie sagen, was sie bedeuten würden, z.B. „rotes Licht: du musst warten"¹⁹³. "Immer" solle "die Bedeutung durch sprachliche Formulierung umgesetzt" werden: "Esso" in "hier wird Benzin verkauft, man kann tanken", die heranwinkende Gebärde der Lehrerin in "Kommt Kinder, kommt; kommt näher". Zudem würden "Zeichen" etwas zeigen, auf etwas hindeuten, auf Bedeutung verweisen, sie führten zu "wissen, denken, fühlen, meinen"¹⁹⁴. Visuell fixierte "Wörter und Sätze" seien die konventionellen "Sinnträger" dazu (1972).

Auch wenn mit einzelnen Lauten, verschriftet als Buchstaben, begonnen wird, die sehr wohl inhaltlich einem "Klangerlebnis, einem natürlichen Gefühlsausdruck, einem Ausruf oder Tierlaut" entsprächen (1943, 1944, 1966¹⁹, 1968, 1979), sollen damit sobald wie möglich "sinnvolle sprachliche Einheiten" zum Lesen geschaffen werden, denn "das Verstehen von Sinn und Bedeutung von Anfang an" erhöhe "die Freude" (1978) am Lesen, wecke die "Neugier" (1981) auf weiteres und sei "lustbetont". Da "hinter dem Gelesenen von Anfang an Sinn" stecke, müssten "am Anfang sinnvolle Sätze stehen" (1972). Diese "Sinnerfassung" sollte "möglichst früh geübt" (1980) werden. "Wortbedeutungen und Begriffe" müssten geklärt werden (1968, 1978, 1980, 1981). Ebenso sei es erforderlich, das "Lesesinnverständnis" mittels "kritischer" oder "Textverständnisfragen" zu überprüfen (1972, 1978, 1980, 1981). "Höheres Ziel"(1972) des Lesenlernens sei "ein gutes, den Inhalt erfassendes, sinnvolles Lesen als Sinnentnahme und Vorbereitung eines Sprachhandelns" (1943, 1980, 1981). Dabei erschliesse "der Sinn die Schriftbilder" (1972).

Was CHALL (1983) klar auf die dem Erstlesen folgenden Stufen verweist, wird in dieser Argumentation bereits dem Erstlesenden abverlangt, der doch zuerst mit dem Code zurecht kommen muss, allerdings mit sinnvollem, aber vom Sprechen her vertrautem Inhalt, dessen Bedeutung bekannt ist.

b) sinnlos?

Vor allem in der ersten Hälfte des 20.Jhs wird vehement Stellung genommen gegen das Lesen von "einzelnen Wörtern" und "abgerissenen Sätzen" als "einzelnen Brocken" (1909). "Das Kind" müsse sich der neuen Buchstaben wegen wochenlang durch einen "gedankenarmen Stoff hindurch lesen, während sein natürliches Interesse nach Geschichten" verlange (1909). Es müsse sich mit einem "langweiligen zusammenhanglosen Text" befassen, der auch "schwerer" zu lesen sei, denn es gebe "keine Gelegenheit, an Sätzchen, die am häufigsten wiederkeh-

¹⁹³ Gerade dieses Beispiel macht deutlich, dass die geforderte "Versprachlichung" eine enorme Zeitverzögerung zur Folge hat, die den möglichen Unfall geradezu impliziert. Solche Zeichen sind auf "Sehen und unmittelbar darauf folgendes Handeln" angelegt. Es hilft kleinen Kindern wenig, wenn erklärend zuviel auf sie eingeredet wird. Bei Rot an der Ampel müssen sie spüren, dass sie an der Fortbewegung gehindert werden und bei Grün, dass sie einen kleinen Schubs zum Weitergehen erhalten. Das "immer" für eine Ausformulierung von Zeichen hat somit nur beschränkte Gültigkeit. Übrigens: "farbenblind" ist in dieser Lektion kein Thema.

¹⁹⁴ BARBARA ZOLLINGER (1994) verweist darauf, dass kleine Kinder dann „die Sprache entdecken“, wenn sie erfasst haben, wie mit Symbolen umgegangen wird, im sog. Symbolspiel, dem „Tun als ob“. Dies vollzieht sich im dritten Lebensjahr. In obigen Ausführungen wird also etwas anberaumt, was längst begriffen ist, was einem Rückschritt in eine frühere Entwicklungsstufe gleichkommt.

renden Wortbilder <der, die, das, und, hat, ein, eine> usw. als Satzteile aufzufassen" und den Kindern "so ein gewisses Überfliegen der Sätze zu ermöglichen und damit eine gewisse Lese-
flucht [gemeint ist "fliessendes Lesen" BMG] zu begünstigen". Ein solches Vorgehen sei eine
"monatelange Sisyphosarbeit" mit einer "ungereimten, unverständlichen Sprache, durch die
man sich quält", die mit ihrem "eingeschränkten Wortschatz" und der ständigen Wiederho-
lung die "lebendige Sprache ertötet" (1950).

"Sinnlose Silben und schwer verständliche Wörter" würden "vom Kinde" abgelehnt und soll-
ten "vom Methodiker möglichst ausgeschieden" werden (1909)¹⁹⁵. Wer synthetisch verfahren
wolle, könne "zuerst die einzelnen Buchstaben einführen und zu den kleinen [gemeint sind
kurze BMG] Fibelwörtchen verbinden". Dabei bringe er aber "sich und die Kinder wirklich
um die besten Freuden einer sinngemässen und lebendigen Einführung ins Lesen" (1927).

Das Ende des 20.Jhs arbeitet wieder mit ein- und zweisilbigen Worteinheiten, die per se nicht
an einen Sinn gebunden sind, bestehend aus den zu den entsprechenden Lauten /m/ /i/ /o/ /t/
gelernten Buchstaben <M m I i O o T t>, mit der Ansicht, diese seien "weder unter literari-
schem, pädagogischem, sozialkritischem oder gar moralischem Gesichtspunkt zu werten", da
es "unmöglich" wäre, "in der Anfangsphase des Lesenlernens [mit einzelnen Buchstaben
BMG] wertvolle und anspruchsvolle Texte" zu gestalten. Das "Lesenlernen sollte sich Ziel
genug sein, alle anderen Ziele" würden "wirkungsvoller im mündlichen Unterricht" verfolgt
(1978).

Dennoch wird verlangt, die "Texte" dürften "nicht einer sprachlichen Primitivität und inhalt-
lichen Armut" verfallen, denn das unterfordere die Kinder sprachlich und sei "ihrer Lesemoti-
vation abträglich" (1978). Gemäss 1909 könnten "sinnlose bedeutungslose Silben" bei Be-
darf als "Übungsstoff an der Wandtafel zur Darstellung" gebracht, müssten aber aus einer
Erstlesefibeln ausgeschieden werden, wobei allerdings "'mi si fa sol' als singbar", und "'ei au
so' als Ausrufe", also als "Silben mit Bedeutung" angenommen werden. 1945 beobachtet,
dass "formales Üben an sich dem Kinde natürliche Lust" bereite und "man sich nicht scheu-
en" solle, "auch solche [Buchstaben-]Verbindungen zu geben, die dem Kinde noch keinen
Inhalt vermitteln", also "Wörter lesen und setzen zu lassen, die von den Kindern nicht ver-
standen" würden¹⁹⁶, denn es gehe schliesslich auch um "schlichtes Lernen und Üben"
(1966¹⁹, 1980, 1981). So halten "Unsinnsörter im ‚Zuselwuselied‘" (1980) wieder Ein-
zug.

Gemäss 1909 jedoch wirke sich das "nicht Verstehen negativ" aus. Es wird verlangt, dass in
einer Erstlesefibeln von Wörtern, "deren Verständnis die kindliche Fassungskraft übersteigt",
abzusehen ist und auch von "Stoff, dessen Erklärung schwierig oder unmöglich" oder "eine
trockene verstandesmässige Darbietung von Naturobjekten" sei. In Anlehnung an Deutsch-
land mit einem Verweis auf Westermanns Lesebuch 1 plädiert 1980 dafür, "den Fibelwort-
schatz in den neueren, inhaltlich reichhaltigen Erstlesewerken einzuschränken und im Fibel-
teil bis zur Erarbeitung sämtlicher Buchstaben auf 350-400 Wörter zu limitieren", die erar-
beitet werden müssten und immer wieder verwendet würden. Auch in "Fipsi" seien die Lese-
texte "bewusst so gestaltet worden, dass mehr und mehr einfache, vom Schüler erlesbare,
neue Wörter" darin vorkämen (1972).

¹⁹⁵ In Fibeln aus der Mitte des 19.Jhs kommen Wortmonster vor wie „Eisenbahnlokomotivführerhauptquartier“.

¹⁹⁶ Siehe dazu ERNST JANDL

c) Gegenüberstellung

Die angeführten Kommentarstellen zeigen eine gegenläufige Diskussion bezüglich "sinnvoller und sinnloser" Buchstabenkombinationen beim ersten Lesen. Was die einen verwerfen, befürworten die andern und umgekehrt. Kriterien dafür oder dagegen oder für ein sowohl - als auch bleiben unscharf und somit ein Entscheid für die konkrete Durchführung den jeweils Unterrichtenden überlassen, mit einem mehr oder weniger schlechten Gewissen je nachdem, wie eng man sich an die vorgegebene Fibel hält.

Im folgenden seien die gegensätzlichen Meinungen einander nochmals gegenübergestellt.

<i>Keine sinnlosen bedeutungslosen Silben</i>	<i>Sinnlose Silben zu Übungszwecken an der Wandtafel</i> <i>Quasi sinnlose Silben mit Unterstellung von Bedeutung</i>
<i>Keine einzelnen Wörter</i>	<i>Kleine (kurze) Fibelwörtchen aus den gelernten Buchstaben nutzen</i>
<i>Keine einzelnen Sätzchen sondern Texte</i>	<i>Piktogrammsätzchen werden eingesetzt</i>
<i>Nicht verstehen wirkt sich negativ aus</i> <i>Keine Wörter, die die kindliche Fassungskraft übersteigen</i>	<i>Formales Üben ist lustbetont</i> <i>Auch Buchstabenabfolgen ohne Inhalt zum Lesen anbieten</i>
<i>Schwer verständliche Wörter werden vom Kind abgelehnt</i>	<i>Unsinnswörter sind lustbetont</i>
<i>Keine sprachliche Primitivität</i> <i>Unterforderung ist der Lesemotivation abträglich</i>	<i>In der Anfangsphase ist es unmöglich, sprachlich wertvolle Texte zu gestalten.</i> <i>Das Lesenlernen sollte sich Ziel genug sein.</i> <i>Einfache Leseübungen sind sprachlich arm</i>
<i>Einzelne immer wiederkehrende Wörtchen werden aus dem Zusammenhang erfasst</i>	<i>Kein gedankenloses Erraten</i>
<i>Erfassen lebendiger Sprachklänge und Sprachinhalte wichtig</i>	<i>Schlichtes Lernen und Üben der Lesetechnik sind nötig</i>
<i>Lesen als Entziffern und armseliges Lautieren hat nichts mit Lesen zu tun</i>	<i>Selbständiges Erlesen unbekannter Texte üben</i>
<i>Mechanisches Lesen auf Kosten des Inhalts ist verpönt. Es verbaut den Weg zur Erkenntnis des Wortinhalts.</i>	<i>Mechanisch manipulieren</i> <i>Wortauf- und Abbau, Wörterkolonnen, Silbenabfolgen</i> <i>Wortumstellung bei Sätzchen als Übungen</i>
<i>Texte anbieten, die es wert sind, auswendig gelernt zu werden</i> <i>Reime müssen auswendig gelernt werden</i>	<i>Kein auswendig lernen</i> <i>Dem Auswendig lernen vorbeugen</i>

4. Inhalt als Motivation

Bezüglich dieses Für und Wider lässt sich die Frage aufwerfen, ob denn der Einstieg ins Lesen als Aneignung der Lesetechnik an einen Inhalt gebunden sein muss. ARTHUR KERN (1931) vertritt dies in seiner Abhandlung zum ganzheitlichen Lesen klar als unerlässlich. Die Kinder wollten verstehen, was da geschrieben steht, und sie steigen ins Lesen als Lesetechnik ein, wenn ihnen das, was sie geschrieben sehen, das Alltägliche, das Vertraute vermittelt.

Auf dieses Phänomen verweist auch JEANNE STERNLICHT CHALL (1996), wenn sie betont, dass sich die Erarbeitung des *"Codes"*, was die tradierten Buchstabenzeichen und deren Benutzung letztlich sind, an einem vertrauten Inhalt vollziehen muss.

Nahezu alle durchgesehenen deutschschweizerischen Erstlesefibeln des 20.Jhs wählen ein *"Rahmenthema"*, sei es für eine Seite oder über die ganze Fibel, von dem sie annehmen, dass dessen Inhalt die Erstklasskinder anspricht, und in welches sie Buchstaben, Wörtchen, Sätze und Textchen einbetten. Einige Fibeln des ausklingenden 20.Jhs scheinen davon wieder abzuweichen (1978, 1981, 1992, 1997).

Für Unterrichtende bedeutet dies, dass sie selbst mit den Regeln dieses Codes, mit den Varianten der jeweiligen Sprache, für die er eingesetzt wird, und den von KERN (1931) und CHALL (1996) aufgezeigten Abfolgen oder Stufen beim Erlernen desselben vertraut sein müssen (CHALL 1987, 2000), so dass sie jeder Zeit an jedem Ort mit und ohne Fibel den nicht Lesenden an einem vertrauten Inhalt aufzeigen und vermitteln können, wie Lesen funktioniert, wobei die Lernenden die Schlüsse vom Bekannten zum Unbekannten ziehen und die Lehrenden bestätigen, ob es so gemeint ist oder anders. Sobald die Lesenden mit dem Code an bekannten verschrifteten Inhalten zu Rande kommen, können sie ihn auch benutzen, um sich einen neuen unbekannten Inhalt durch Lesen zu erarbeiten.

5. Zusammenfassung

Wird zu Beginn des 20.Jhs auf *"sprachliche Musterstücke"* verwiesen, so wird am Ende desselben der linguistische Begriff von *"Textsorten"* eingeführt und erweitert und auf *"formale Gestaltung"* geachtet, was zu Beginn des Jahrhunderts mit den *"Reimen"* per se gegeben war.

Für einen Fibelinhalt steht fest, dass *"die kindlichen Interessen und Bedürfnisse"* berücksichtigt werden müssen und *"Identifikationsmöglichkeiten"* geschaffen werden sollen, damit *"Lesefreude und Interessen der Kinder geweckt und erweitert werden"*. *"Sprach- und Sachkompetenz sowie Sprechtechnik"* sollen, ohne *"einer sprachlichen Primitivität und inhaltlichen Armut"* zu verfallen, ebenfalls berücksichtigt werden.

"Sinnhafte, Sinn enthaltende Wörter, Sätzchen und Texte" werden angestrebt, weil ausschlaggebend für die *"Lesemotivation"*, sind aber nicht ausschliessliche Bedingungen fürs Erlernen des Lesens. Eine Gegenüberstellung zeigt das Spannungsfeld von sinnlos versus sinnhaft auf.

Auch Einzelbuchstaben können über ihre Lautung als *"sinntragend"* erlebt werden, was sich die Dichtung zu nutze macht.¹⁹⁷

¹⁹⁷ Siehe dazu: RITTER-SCHAUMBURG HEINZ (1985): Die Kraft der Sprache. Vom Wesen der Vokale und Konsonanten. München/Berlin, Herbig



1963: RUTH STAUB.: Hü Rössli hü. Lesebuch für die erste Klasse der aargauischen Gemeindeschulen.
Kantonaler Lehrmittelverlag Aarau. Illustriert durch Aargauer Kinder im Alter von zwölf bis sechzehn Jahren.

C. LESEMETHODEN

Aus den Beobachtungen von spontanem Lesenlernen können aufeinanderfolgende Phasen des Schriftspracherwerbs abgeleitet werden, die sich immer wieder gleichen. Sie werden in 1. beschrieben. Mit den Erstlesefibeln wird angestrebt, diese Abläufe zu methodisieren. Welche Bezeichnungen dafür verwendet wurden und werden und was darunter zu verstehen ist, wird in 2. und 3. kurz dargelegt. Im Zusammenhang mit dem "Methodenstreit" aus der Mitte des 20. Jhs wird auf die als "analytisch" und "synthetisch" bezeichneten Verfahren anhand zitierter Stellen aus den Kommentaren näher eingegangen. Auch die Frage nach der Evaluation der Leselehrgänge stellt sich und wie der Erfolg gesichert werden kann (4.). Was gute und schwache Leser unterscheidet, wird in 5. diskutiert.

1. Schriftspracherwerb

Dass sich das Lesenlernen regelhaft vollzieht, kann immer wieder dann beobachtet werden, wenn es gewissermassen spontan zustande kommt, das heisst ohne explizite schulische Instruktion. Ein gleiches gilt für das Verschriften, wie die ersten Postkarten an Götti oder Gotte¹⁹⁸ belegen.

UTA FRITH hat dafür 1985 systematisch auftretende Entwicklungsphasen festgestellt, die von K.B. GÜNTHER 1986 zusammengefasst und 1991 von SASSENROTH¹⁹⁹ übernommen, überprüft und ausgearbeitet wurden. Demzufolge ergibt sich ein Modell mit fünf Entwicklungsstufen, die systematisch auftretende Entwicklungsphasen fürs Lesen und Schreiben lernen aufzeigen, welche sich zum Teil gegenseitig bedingen und unterstützen.

Es sind dies:

a) 0 Präliterale symbolische Phase

Zwei- bis dreijährige Kinder verstehen, dass etwas Bestehendes durch etwas Gemeintes ersetzt werden kann²⁰⁰.

b) 1 Logographemische Phase²⁰¹

Kinder wenden ihre bereits entwickelten visuellen Gedächtnisstrategien auf Geschriebenes an. Entscheidend für diese erste Phase ist die Tatsache, dass geschriebene Wörter auf Grund von auffälligen Merkmalen oder Teilelementen wie Länge, seltene Buchstaben... als „Ganzheiten“ erkannt werden. Diese "Lesestrategie" ist rein visuell, aber nicht an der ganzen Einheit orientiert, sondern eben an für das einzelne Kind charakteristischen, häufig irrelevanten visuellen Details, was sich beim Schreiben daran zeigt, dass die Reihenfolge der Buchstaben im Wort vielfach nicht berücksichtigt wird. In dieser Phase sind die lautklanglichen Aspekte eines erkannten Wortes sekundär. Erst wird das optische Merkmal erkannt, dann das zugehörige gedruckte Wort und diesem wird dann das zu sprechende Wort zugeordnet und ausgesprochen.

¹⁹⁸ Patenonkel und Patentante

¹⁹⁹ SASSENROTH MARTIN (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern, Stuttgart, Paul Haupt Verlag und GÜNTHER HARTMUT (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, Niemeyer. S. 192 ff.

²⁰⁰ Obwohl die Puppe nicht wirklich essen kann, kann so getan werden, wie wenn sie gefüttert werden könnte. - Die gezeichnete zweidimensionale Kuh im Bilderbuch meint die lebendige Kuh auf der Weide. Umgekehrt: das erste kindliche Gekritzeln als sichtbarer Spur der gemachten Armbewegungen wird von Mami oder Papi oder einem anderen Erwachsenen als zurückliegendes Ereignis gedeutet oder als kurze Geschichte erzählt. Siehe dazu ZOLLINGER BARBARA, CONNEN VOLKER (1994): Die Entdeckung der Sprache. CD-ROM. Bern, Stuttgart, Wien, Paul Haupt (Auch als Buch erhältlich). Die Arbeiten an dieser CD-ROM wurden vom Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützt. Projekt Nr.11-33662.92

²⁰¹ Es wird der Versuch unternommen, Wörter zu schreiben mit den Buchstaben, an die man sich visuell noch erinnert.

c) 2 Alphabetische Phase²⁰²

Die Lesestrategie dreht sich systematisch um, bedingt durch die Limitation der in Phase 1 angewendeten Strategie, denn ein Sichtvokabular²⁰³ erreicht nach 150 - 300 Wörtern eine Grenze, weil die differenzierenden Merkmale visuell nicht mehr greifbar sind und weil unbekannte noch nie gesehene Einheiten mit der bisherigen Strategie nicht 'lesbar' sind. Zentral ist jetzt die Erkennung des sequentiellen Aufbaus der Wörter²⁰⁴, im westlichen Sprachraum mehrheitlich von links nach rechts. Wichtig wird das Entziffern von Wörtern vor dem Erkennen ihrer Bedeutung.

Die Umkehrung der ersten Strategie wird daran ersichtlich, dass sehr häufig beim Übergang zur alphabetischen Strategie ein Rückschritt in der quasi "*Leseleistung*" sichtbar wird: Vorher fehlerlos und direkt benannte Wörter werden plötzlich stockend, fehlerhaft oder gar nicht mehr vorgelesen.

Bei FRITH (1985) u K.B.GÜNTHER (1986) gilt die alphabetische Phase ausdrücklich nicht als bestenfalls noch zu automatisierende Endstufe der Leseentwicklung. Beide Autoren stellen fest, dass ein Kind, das auf dieser Entwicklungsstufe stehen bleibt, nicht recht lesen lernt.

d) 3 Orthographische Phase

Die orthographische Strategie löst sich zunehmend von der Lautsprache. In SASSENROTH (1991, S.51) muss gemäss KOHRT (1979)²⁰⁵ das lautbezogene Schreiben "*zwar als wichtiges Stadium innerhalb des Schriftspracherwerbsprozesses*" eingeschätzt werden, aber "*es muss sobald wie möglich überwunden werden, denn der nutzbringende Bezug zur gesprochenen Sprache sollte nicht zu einer grundsätzlich falschen Abhängigkeit werden*"²⁰⁶, denn "*die orthographische Schreibweise ist auch bestimmt durch morphologische*"²⁰⁷, "*syntaktische und semantische Beziehungen*"²⁰⁸. Es wird notwendig, von bestimmten Aspekten der jeweils aufgenommenen Signale ausdrücklich zu abstrahieren, sowohl von den visuellen Details als auch von der Graphem - Phonem - Korrespondenz - Regularität.

Es hat eine Gedächtnisleistung zu erfolgen, welche die wesentlichen Merkmale einer konventionellen Wortstruktur enthält. Im Unterschied zur logographemischen Phase ist die Orientierung an hervorstechenden visuellen Merkmalen aufgegeben. Im Unterschied zur alphabetischen Phase ist die phonologische Umsetzung von ein Laut - ein Buchstabe aufgegeben. "*Während die logographemische Strategie eher ein Leseverfahren, die alphabetische eher ein Schreibverfahren beinhaltet, ist die orthographische Strategie ein integrierter Zusammenschluss der beiden erstgenannten*" (1991, S.52).

²⁰² Wörter werden nach der Laut-Buchstabenzuordnung geschrieben.

²⁰³ Geschriebene Wörter, deren Klangfolge auf Grund optisch hervorstechender Merkmale erinnert wird

²⁰⁴ sowohl als Klangabfolge wie als Abfolge einer Reihe konventionell festgelegter Buchstaben

²⁰⁵ Zitiert bei SASSENROTH (1991): KOHRT M. (1979): Schreiben, Diktatschreiben und Diktate schreiben. Von der unbedachten Theorie einer bedenklichen Praxis. In: Linguistik und Didaktik 10, S.314

²⁰⁶ Inwieweit in der alphabetischen Phase schon vorhandene lautsprachliche Fähigkeiten angewandt oder aber erst entwickelt werden, bezeichnet HARTMUT GÜNTEHR noch als umstritten. Er selber tendiert zur Position, dass die Erkennung der segmentalen Struktur geschriebener Wörter die Möglichkeit segmentaler Vorstellung der Lautstruktur überhaupt erst schafft (a.a.O. S.193).

²⁰⁷ Als Morphem werden die kleinsten bedeutungstragenden sprachlichen Einheiten verstanden. Es können einsilbige Wörter sein als "freie" Morpheme und Wortstämme, Endungen, Vorsilben als "gebundene" Morpheme

²⁰⁸ Syntaktische Beziehungen ergeben sich z.B. bei einer Nominalphrase wie "mit dem schnellen, wendigen, Haken schlagenden Hasen". E sind Endungen, die nicht mehr ausgelesen werden, sobald diese Folge beim Sprechen integriert ist; semantische Beziehungen legen fest, dass ein Wortstamm in der Regel gleichbleibend geschrieben wird, z.B. "kennen, Kennntnis, erkenntlich", was für eine automatisierte Rechtschreibung eine Rolle spielt.

e) 4 Integrativ - automatisierte Phase

Sie beinhaltet das überfliegende, Inhalt erfassende Lesen und das bedenkenlose intuitiv sichere Schreiben von Texten.

f) Bemerkungen

Das Modell ermöglicht diagnostische Hinweise. Je nach dem Auftreten einer Leselern - Verzögerung in der Abfolge der Phasen wird ein unterschiedliches Störungsbild entstehen. Bei Leseschwierigkeiten kann je nach Aufgabenstellung festgestellt werden, dass Strategien angewendet werden, die beim geübten Lesen nicht mehr eingesetzt werden.

Ein Kind etwa, das den Übergang in die alphabetische Phase (noch) nicht bewerkstelligt hat, wird im Kontext vergleichsweise "gut" lesen können, dagegen beim Erlesen neuer Wörter systematisch scheitern.

Einem Kind das in der alphabetischen Phase stehen bleibt, wird dagegen die Ausnutzung des Kontexts und das fließendes Lesen verwehrt bleiben, auch wenn neue Wörter durchaus erlesen werden können.

Das Modell zeigt ferner die Eigenständigkeit der beiden Prozesse von Lesen und Schreiben. Danach fördern sich die Strategien gegenseitig. Die alphabetische Phase etwa wird eingeleitet durch die Probleme beim Schreiben problemlos gelesener Wörter. Die orthographische Phase beginnt mit der Umstellung der alphabetisierenden Leseweise auf das nicht - buchstabierende Erkennen von Wörtern. Damit erweisen sich gerade für den Anfangsunterricht Lesen und Schreiben als gleichermassen wichtig.

Im allgemeinen richte sich das Erlernen des Lesens (und Schreibens) stark nach den Leistungen der Erwachsenen, d.h. der geübten Leser, *"so dass weder ein an ,ganzen' Wörtern orientiertes Lernmodell noch eines das sich am Erlernen der Graphem - Phonem - Korrespondenz - Regularitäten eines alphabetischen Schriftsystems orientiert, den angestrebten Zielen gerecht werden kann"*.

Das vorgestellte Modell könnte *"durch weitere empirische Untersuchungen eine Erklärung bieten für das von Vertretern verschiedener Fachrichtungen in den letzten Jahren immer wieder ironisch formulierte Paradox, dass die überwiegende Mehrzahl der Schulkinder in den letzten 100 Jahren das Lesen und Schreiben gelernt hat, obwohl es in der Schule nach einer bestimmten Methode gelehrt wurde"*²⁰⁹.

2. Methodenbezeichnungen

1923 KOLLER erklärt dezidiert: *"Wenn wir vom Lesenlernen sprechen, dann müssen wir uns zum voraus klar sein, nach welcher Methode wir lesen lehren wollen"*. Konsultiert man den *"Brockhaus"* von 1928²¹⁰, so findet man unter *"Lesen"* den Eintrag: *"Buchstaben zu Wörtern und Sätzen zusammenfassen. Die Verbindung geschieht durch Gewöhnung an das Fortklingenlassen des ersten Lauts, bis der nächste erfasst ist. Das Lesen soll das Verständnis für das Stoffliche des Gelesenen erschliessen und zugleich den Sinn für die Form des Dargestellten wecken"*. Es werden anschliessend die damals bekannten Methoden mit ihren Bezeichnungen aufgeführt, die nachstehend zitiert werden.

a) "Buchstabiermethode"

Sie wurde *„bis ins 19. Jahrhundert gelehrt"*. Dabei wird das <Abc> gelehrt und gelernt mit den für die einzelnen Buchstaben gebräuchlichen Bezeichnungen, also /a/ /be/ /tse/ ... /jot/

²⁰⁹ GÜNTHER HARTMUT (1988): S.195

²¹⁰ Brockhaus. Handbuch des Wissens in vier Bänden. Sechste gänzlich umgearbeitete und wesentlich vermehrte Auflage von Brockhaus' Kleinem Konversations - Lexikon. Leipzig, F.A.BROCKHAUS, 1928

/ka/... und so weiter bis und mit /tset/. Dann muss begriffen werden, wie man damit zu den gesprochenen Wörtern kommt²¹¹.

b) *"Lautiermethode"*

Bereits ICKELSAMER (1534) wendete sie an. Die Buchstaben werden mit den gesprochenen Lauten, für welche sie stehen, gelesen.

c) *"Jacotosche"²¹² Unterrichtsmethode"*

Sie sucht *"durch unausgesetzte Übung den Geist zu kräftigen"*. JACOTOT *„lässt Sätze in Wörter, dann diese Wörter in Laute zerlegen"*.

d) *"Normalwörtermethode"*

Ausgehend von JACOTOT (1770 - 1841) arbeitete *"der Sachse JOHANN K. CHRISTOPH VOGEL 1843 mit sogenannten Normalwörtern, worunter Hauptwörter, also Nomen, zu verstehen sind. Das waren bei VOGEL deren 100, meist einfache wie ,Uhr, Ei, Kuh, Schaf, Efeu, Quirl', aber auch längere wie ,Rotkehlchen und ,Maikäfer', weil in der Lebenswelt der Kinder noch präsent, denn die Gewinnung der Normalwörter war ohne Anschauung kaum vorstellbar. Die Aussenwelt wurde ins Klassenzimmer geholt"*. Die Normalwörter wurden auswendig gelernt und die Kinder hatten sich das jeweilige Schriftbild dazu zu merken, so dass sie jedes gedruckte Wort auf Anhieb benennen konnten. *"Erst wenn die 60 oder 100 der Normalwörter einwandfrei wiedererkannt wurden, konnte es ans Ausgliedern der einzelnen Buchstaben gehen. Seine Fibel ,Des Kindes erstes Schulbuch' zeigte auf der ersten Seite einen gemalten, gedruckten und geschriebenen Hut und kursierte in der Folge als ,Hutfibel"²¹³.*

e) *"Begriffliche Methode" oder "phonetische Fibelschrift"*

J. SPIESER, Pfarrer in Waldhambach, Elsass, habe 1897 mit seiner *"phonetischen Fibelschrift"* ein *"brauchbares Alphabet"* geschaffen und die Kinder dazu gebracht, *"die Laute nicht nur zu lautieren, sondern auch nach Lautierungsstelle und Lautierungsart zu benennen"*²¹⁴. Sie will dem Kind den Laut bewusst machen. Der Übungsstoff ist nach phonetischen Grundsätzen geordnet. Durch Lautbilder, die den Vorgang der Lauterzeugung darstellen, sollen die Kinder *"bei der Lautbildung unterstützt werden"*. EDUARD SIEVERS²¹⁵, der

²¹¹ Unsere Mutter glossierte zum Gaudi von uns Kindern die auch PESTALOZZI zugeschriebene "Buchstabiermethode" mit den zwei Beispielen in Berner Mundart, rhythmisch und im Takt gesprochen, folgendermassen: "We e /dedele /Wedele /be /o /tse ka /bock /Wedelebock" (Gerät auf dem Bauernhof oder von Waldarbeitern, um Reiswellen zu binden. "Wedele" werden in der Ostschweiz als "Büschele" bezeichnet) und "Ha ä Hä /de ö dö /pfe u pfu /Hä dö pfu" (Kartoffel). Wir staunten immer wieder darüber, was die Buchstabiererei mit dem am Schluss genannten Wort gemein haben sollte.

²¹² JACOTOT JEAN JOSEPH, geb. 4. März 1770, Dijon, Prof. in Löwen gest. 31. Juli 1841 in Paris. Er formulierte eine „Méthode d'enseignant universel“

²¹³ Angabe von KEMPOWSKI WALTER (1987): Lesenlernen - trotz aller Methoden. Ein Exkurs über Fibeln. Braunschweig

²¹⁴ Siehe dazu Dudengrammatik 1984, S.38ff

²¹⁵ SIEVERS EDUARD geb. 25. Nov. 1850 in Lippoldsberg, Kassel, Germanist; Prof. in Jena 1871, Tübingen 1883, Halle 1887, Leipzig 1892, gab u.a. heraus "Heliand" (1878), Althochd. Glossen 5 Bde. (1879-1922). Weitere Werke: Angelsächsische Grammatik (1915⁵), Altgermanische Metrik (1905²), Metrische Studien (1901), rhythmisch-melodische Studien (1912)" Angaben aus Brockhaus 1928.

1909 OTTO VON GREYERZ erwähnt "Vorfahren" der Spieserschen Fibelschrift: JOH. BAPT. GRASER (1817): Die Elementarschule fürs Leben in ihren Grundlagen. Bayreuth, 4. Aufl. 1893; FRANZ KONR. OF-FINGER (1848): Der Schreibleseunterricht in seiner natürlichen Verbindung mit dem Sprachunterricht, Bayreuth; FRANZ GRÜZMACHER (1845): Die Leselehre des Brombacher Seminars, Berlin, Posen u. Bromberg, 1846 Hausfibel für den ersten Lese- und Sprachunterricht, Bromberg, 9. Auflage 1870

"Grundzüge der Phonetik" (1901⁵) herausgegeben hat und BERTHOLD OTTO²¹⁶ hätten die "Begriffliche Methode" verfeinert.

f) "Schreiblesemethode"

„Sie lässt die Kinder im [gesprochenen BMG] Wort die Laute unterscheiden, übermittelt im Anschluss daran die Schriftzeichen [als Wort in Schreibschrift BMG] und lässt diese Wörter schreibend lesen und dann die so niedergeschriebenen Wörter wieder lesen". Die Erstlesefibel von STAUFFER/HERREN (1901), die sich auf diese Methode bezieht, wird von den Autorinnen als "Reformfibel" bezeichnet, vor allem, indem sie sich bemühten, "zu den Normalwörtern passende Erzählungen und kindliche Poesien zu finden" und schon die Laute als "sinnhaft" erleben zu lassen, verbunden mit dem "Anschauungsunterricht" (1901 STAUFFER/HERREN).

g) "Synthetischer Lehrgang"

1927 taucht bei KILCHHERR der Begriff "Synthetischer Lehrgang" auf, was besagt, dass die einzelnen Buchstaben, beginnend mit einem Vokal und einem Konsonanten, mit ihrem Lautwert gelehrt und gelernt werden, um sie dann gesprochen zu Silben und Wörtern "zusammenzuschleifen" und das Gedruckte entsprechend zu "lesen", sowie das Gesprochene mit Druckbuchstaben zu "setzen" oder zu schreiben.

h) Vokalisationsmethode

Ebenfalls 1927 erwähnt FRÖHLICH in seinem Kommentar einen RICHARD LANGE, 1921, der "diese gegenseitige Beziehung", dass "der nachfolgende Vokal durch den Konsonanten mitbestimmt" werde, "in seiner 'Vokalisationsmethode', Dürrsche Buchhandlung, Leipzig, für das Lesen fruchtbar gemacht" habe. Dieser gibt jedem Laut eine nach seinem Verständnis "charakteristische Bezeichnung", so <h> als "Haucher", <s> als "Summer", <m> als "Brummer", <f> als "Feger", <l> als "Laller", <n> als "Zahnbrummer", <r> als "Roller", um dann die Kinder aufzufordern: "Haucht das A, summt das A, lallt das A" für die Bildung der Silben <ha>, <sa>, <la> und weitere, was aber "nur solange als wirklich notwendig" und "selbstverständlich mit mundartlichen Bezeichnungen betrieben" werden soll. Gemäss KEMPOWSKI (1987) sei bereits LOUIS HEINRICH FERDINAND OLIVIER in dieser Art und Weise vorgegangen.

Auch 1966¹⁹ KILCHHERR macht sich die "Vokalisationsmethode zur Überwindung der Verschmelzungsschwierigkeiten" zu Nutze. Am besten ersichtlich sei sie bei <HO> <HE> <HU> <HA> <HEI> <HI>, bei denen man spüre, "wie sich die Anlautkonsonanten auf den Vokal" einstellten. Werde dies erfasst, trete das "Aha-Erlebnis fürs Zusammenschmelzen" ein und "das Spiel" sei gewonnen.

i) "Kopflautieren"

1942 SCHÄPPI bezieht sich aufs "Kopflautieren", womit das gemäss der genormten Rechtschreibung, "aus dem Kopf" lautieren, ohne schriftliche Vorlage, also „auswendig“ gemeint sein dürfte.

²¹⁶ BERTHOLD OTTO, geboren am 6. Aug. 1859 in Schlesien, Pädagoge und Sozialpolitiker, "gründete die 'Berthold - Otto - Schule' in Gross - Lichterfelde, Berlin, einer auf vollständiger Zwanglosigkeit von Schülern und Schülerinnen aufgebauten Reformschule; sein Werk dazu 'Die Zukunftsschule'; er gab von 1907 - 1917 die Wochenzeitschrift 'Deutsche Volkszeitung' unter dem Titel 'Der Hauslehrer' heraus und empfahl die Anwendung der Kindermundart im Verkehr mit den Kindern". Angaben aus Brockhaus 1928

j) *"Ganzheitliche Fibeln"*

Von 1940 bis 1968 werden mehrere Fibeln als *"Ganzheitliche Fibeln"* oder *"Ganzheitsfibeln"* bezeichnet. Dabei wird in der Regel ARTHUR KERN erwähnt oder zitiert, der 1931 mit *"Ist unsere Lesemethode richtig?"*, Freiburg i.B., Herder, eine *"kritische psychologisch - didaktische Darstellung"* gab und *"Mit der Ganzheitsmethode durchs erste Schuljahr"* 1932 sein Vorgehen, abgeleitet vom Unterricht bei Taubstummen, im Erstklassunterricht umsetzte. 1953, nach dem 2. Weltkrieg, erschien *"Die Praxis des ganzheitlichen Lesen Lernens"* als 6.Auflage in *"völliger Neubearbeitung"*.

k) *"synthetisch - integrativ"*.

1979 MARTI und 1989 MARTI bezeichnet sein Vorgehen als *"synthetisch - integrativ"*. Er beginnt mit zwei einzelnen Buchstaben mit einer wohl eindeutigen Lautentsprechung (<A> <M>) und bildet damit sogleich mögliche Wörter und mit Hilfe von Zeichnungen Sätzchen.

l) *"methodenübergreifend"*

1980 GRISSEMANN stellt sein Vorgehen mit *"LESEN SPRECHEN HANDELN"* als *"methodenübergreifend"* vor. Er setzt mit einem Dreiwortsätzchen ein (Tomi und Tina), *"übt"* die einzelnen Wörter, *"löst"* als nächstes einzelne Buchstaben mit dem dazugehörigen Laut *"heraus"* (<o> <i>), benutzt gelegentlich fotografierte Mundstellungen²¹⁷, arbeitet mit *"Morphemen"*²¹⁸, *"Buchstabensegmenten"*²¹⁹ und *"Buchstabengruppensegmenten"* oder *"Signalgruppen"*²²⁰. Es werde also auch mit einem *"strukturgemässen Leseverfahren"*, *"ohne Bedeutungsgehalt"*, aber als *"Häufigkeitskombination"* geübt. Zunächst werden zweigliedrige Silben verbunden, dann, relativ spät, *"Buchstaben in einem Buchstabenhaufen zu Wörtern"*²²¹. GRISSEMANN unterscheidet *"Ganzwörter"*, die bis *"Leseinheit 15"* nicht *"analysiert"* werden, *"Analysewörter"*, aus denen Buchstaben mit den entsprechenden Lauten *"herausgelöst"* werden und *"Konstruktionswörter"*, die mit *"herausgelöst"* Buchstaben gebildet werden und als Ganzes noch nicht vorgekommen sind (ab *"Leseinheit 8"*).

m) *"Lesen durch Schreiben"*

1980 REICHEN *"Lesen durch Schreiben"* arbeitet mit *"Anlautbildern"* als Strichzeichnungen. Die Kinder bekommen eine Tabelle, auf der solche gezeichnet sind, mit dem Buchstaben zugeordnet, Majuskel und Minuskel, der für den Anfangslaut steht. Die gesprochene Bezeichnung der Zeichnungen muss auswendig gewusst werden. Die Kinder müssen sich schreibend so quasi das Lesen selber beibringen, *"selbstgesteuert"*, indem sie beim Sprechen des Wortes, das sie schreiben wollen, während der sukzessiven Sprech- und Klangabfolge herausfinden müssen, welcher der von ihnen gesprochenen Laute mit dem Anfangslaut des jeweils gezeichneten Bildchens klanglich übereinstimmt, um den daneben stehenden Buchstaben *"abzumalen"*, ob den *"kleinen"* oder den *"grossen"*, ist ihnen freigestellt. So haben sie beim Schreiben von <Vater> über *"Vögel"* (es sind zwei gezeichnet) mit der Auswahl von <V> <v> oder *"Fenster"* <F> <f> (das Bildchen befindet sich unmittelbar darunter), *"Affe"* für kurz gesprochenes, *"Ameise"* für lang gesprochenes²²² <A> <a>, *"Tisch"* <T> <t>, *"Esel"* für lang gesprochenes erstes, *"Ente"* für kurz gesprochenes erstes <E> <e> (obwohl das /e/ beim Sprechen von Vater abgeschwächt ist) und *"Rad"* <R> <r> zu gehen. Man mag selbst auspro-

²¹⁷ S. 24 im Übungsheft

²¹⁸ Dudengrammatik 1984, S.24

²¹⁹ gemeint sind Silben oder Teile von Wörtern

²²⁰ gemeint sind Buchstabengruppen als Einheiten, die beim Lesen "ins Auge springen" wie <-upp>, <-ack>, <-ink> oder <-itz>.

²²¹ S.48 im Übungsheft

²²² was in einigen Mundarten kaum zu hören ist

bieren, wie viele Schreibkombinationen für <Vater> möglich sind, die alle, gemäss dem erwarteten Vorgehen als „richtig“ anerkannt werden müssen.

n) "Sprechbewegungsbilder"

1997 RICKLI "*lose luege läse*"²²³ arbeitet beim Einstieg mit gezeichneten schematischen Mundstellungen in Gesichtern, den "*Sprechbewegungs- oder Mundbildern*", auf einzelnen Karten. Sie werden sprechend identifiziert und zu gesprochenen Wörtern aneinander gereiht dies etwa während fünf Wochen. Es wird mit den fünf als eindeutig aufgefassten Vokalen des Alphabets begonnen, dann folgt die Mundstellung von /f/ als erstem Konsonanten. Sind einige gesprochene Wörter mit Mundstellungskarten erarbeitet worden, werden anschliessend die entsprechenden Majuskeln auf Kärtchen oben an die Sprechbewegungsbilder geheftet und das Lesen mit Buchstaben setzt ein. Können die Buchstaben "*gelesen*" werden, wird auf die Sprechbewegungsbilder verzichtet. Da mit dem Setzkasten mit den doppelt beschrifteten Buchstabenkärtchen gearbeitet wird, ergeben sich die Minuskeln ohne grossen zusätzlichen zeitlichen Aufwand.

3. Häufigkeit von „Leserlernmethoden“²²⁴ im historischen Kontext

Aus dem „*Fibel – Findbuch*“ von GISELA TEISTLER (2003)²²⁵ wurden die von der Autorenschaft für die einzelnen Fibeln verwendeten Methodenbezeichnungen, gemäss TEISTLER'S Zusammenstellung auf den Seiten 581 und 582, folgendermassen zusammengefasst:

Vom Buchstaben ausgehende Methoden			
1520 – 1806	Buchstabiermethode	28 Zeilen	Mit ca. 8 Nennungen pro Zeile
1527 – 1903	Lautiermethode	29 Zeilen	
1855 – 1921	Phonetische Methode	5 Zeilen	
1895 - 1936	Synthetische Methode	12 Zeilen	
1904 – 1926 vereinzelt ab 1851 und bis 1942	Interjektionsmethode	3 ½ Zeilen	dito
Von Wörtern ausgehende Methoden			
1528 – 1910	Gemischte Schreiblesemethode	18 Zeilen	dito
1831 – 1896	Reine Schreiblesemethode	12 Zeilen	
1788 - 1924	Schreiblesemethode	25 Zeilen	
1838 - 1909	Normalwörtermethode	9 Zeilen	dito
1842 – 1900	Analytisch – synthetische Methode	5 Zeilen	
1909 - 1942	Ganzheitsmethode	5 Zeilen	
Nach ihren Vertretern benannte Methoden			
1800 - 1819	PESTALOZZIS Methode		21 Nennungen
1803 - 1816	OLIVIERS Methode		15 Nennungen
1841 - 1885	JACOTOT'sche Methode		14 Nennungen

Zählt man die Zeilen der beiden möglichen Einstiegsversionen zusammen (Buchstabe/Laut versus geschriebenes/gesprochenes Wort oder Satz), so halten sie sich in etwa die Waage (77½ versus 74 Zeilen), mit einer leichten Präferenz des Einstiegs über Buchstaben.

4. Methodendiskussion

a) "Die reine Lesemethode, das analytische Verfahren"

Den Vertretern des "*analytischen Verfahrens*" geht es um die "*reine Lesemethode*", um das Sinn entnehmende Lesen, das mit "*Stilganzen*" wie Kinderreimen und Versen, die gesprochen, gespielt und auswendig gelernt werden, mit "*Geschichten*" aus den gelegten Wörtern,

²²³ "hören, schauen, lesen"

²²⁴ zutreffender wäre „Leselehrmethoden“

²²⁵ Eine Bibliographie mit 2740 Fibeln von 1487 bis 1944. Osnabrück, H.Th.Wenner,

über das Analysieren und wieder Zusammenfügen einzelner gedruckter Einheiten zum *"richtigen Lesen"* führt, was das lesende Erschliessen unbekannter Wörter und Texte meint. Durch die vielfältigen möglichen Kombinationen mit Wörtern, dann Silben und Buchstaben, würde ein einseitiges sich Fixieren auf zuerst gelernte Buchstabenverbindungen vermieden.

Wichtig ist ihnen, dass die *"Freude"* der Kinder, die *"Motivation"* des Anfangsunterrichts erhalten bleibt, was diese Methode zu gewährleisten scheint, vorausgesetzt, sie werde *"gut angewendet"*, deshalb das Bedauern in den 1960er Jahren, dass sich diese Methode noch nicht allgemein durchgesetzt habe.

Folgende Textstellen aus den Kommentaren belegen dies.

1923 KOLLER ist bekannt, dass *"man oft vom grossen Erfolg der analytischen Methode (Satz - Wort - Buchstabe)"* spreche. um *"nun gerade in den ersten Schulwochen den Kleinen die Freude an der Schule nicht zu nehmen"*. Nachteil dabei sei, dass *"die Lehrkraft sich bei dieser Methode die ersten Leseübungen selber zusammenstellen"* müsse. *"Die Fibel wäre dann zur Aneignung der Lesefertigkeit zu nutzen"*.

1927 ZELLWEGER wählt *"die reine Lesemethode, das analytische Verfahren"*, denn *"bei der analytischen Lesemethode"*, die als *"Leselehrverfahren noch nicht allen Lehrkräften geläufig"* sei, habe *"das Kind von Anfang an mit zusammenhängendem, lebendigem und erlebbarem Lesestoff, mit Stilganzen"*, nämlich mit *"Reimen und Versen zu tun"*, welche es *"freilich noch nicht vollständig, sondern nur in einzelnen, durch grösseren Druck und isolierte Stellung hervorstechenden Wörtchen richtig lesen"* könne. Jedoch erleichtere und fördere *"die vorausgehende [mündliche BMG] sprachliche Beherrschung des durch die Fibel dargebotenen Sprachgutes das auswendig Setzen und auswendig Schreiben"*, bei dem dann *"die Synthese und das genaue Herausarbeiten der Einzelheiten zur vollen Geltung"* kämen.

1944 SCHÜEPP bezieht sich auf die Berner Lehrerin MARIE HERREN, die gewusst habe, *"dass nichts die Lernfreude rascher" töte, "als das Versagen" - "nichts sie mehr belebt als Erfolg"*. MARIE HERREN verzichte deshalb auf ähnliche Wörter wie *"am im um mu"*, - damals in deutscher Kurrentschrift -, und suche solche mit *"charakteristischem Schriftbild, mit Ober- und Unterlängen, ohne Befürchtung einer nachteiligen Wirkung durch auswendig Lernen, falls ihre Methode gut angewendet"* würde. Das Anwenden der *"analytischen Leselehrmethode"* sei damals neu gewesen und hätte sich *"bis heute" [1944] "noch nicht voll durchgesetzt, obschon ihre Befolgung den Leseunterricht sehr erleichtern"* könne.

Und weiter: Bei der analytischen Methode begegne *"der gleiche Konsonant dem Kind in verschiedenen Verbindungen, bevor es zu festen einseitigen Assoziationen gekommen"* sei, so dass *"keine dieser Verbindungen, auch nicht die zuerst erlernte, ein Übergewicht"* bekäme, *"das sich störend bemerkbar machen könnte"*. *"Jeder, der einen Versuch"* mache, erfahre *"wie sehr die analytische Methode geeignet"* sei, *"den ersten Leseunterricht für Schüler und Lehrer zu einer freudigen Arbeit zu machen"*.

1972 PLETSCHER bezeichnet ihren Lehrgang als *"ganzheitlich - analytisch"*, was eine *"bestimmte Methode zur Erlernung der Lesetechnik"* beinhalte und besage, dass *"nicht von den kleinsten Klangkörpern, den Lauten"* ausgegangen werde, sondern *"vom Wort und vom Satz als den Sinnträgern der Rede"*. Das sei *"lediglich für den Erwachsenen befremdlich"*. Sie verweist darauf, dass *"jeder Satz umstellung ein neuer Sachverhalt zu Grunde liegen"* müsse, und *"nicht einfach beliebige Wortfolgen gelegt werden"* dürften. Mit dem Legen der Wortkarten solle *"ein Geschehnis festgehalten"* werden, *"Lesen soll es wieder zum Leben erwecken"*. Die Kinder würden dies *"Geschichten schreiben und lesen"* nennen, z.B. *<lauf Urs><lauf mit Fox><Evi lauf mit Fipsi>*.

1980 GRISSMANN macht einen Unterschied zur *"Ganzheitsmethode"*, die während der *"Ganzheitsphase ohne Analyse"* Wörter begünstige, die sich in *"Länge, Umriss und weiteren*

charakteristischen Gesamtmerkmalen deutlich voneinander" unterschieden. Das analytische Vorgehen würde als "wichtigen Unterschied" "gestaltähnliche Wörter" verwenden, "in denen schon in der Anfangsphase des Unterrichts die übereinstimmenden Merkmale festgestellt und analysiert werden" könnten. Es gehe beim analytischen Verfahren von Anfang an um "Bedeutungserfassendes Lesen", was "die Stärke dieses Ansatzes" ausmache. Bedeutungserfassendes Lesen wird als "Grundfertigkeit des Lesens" bezeichnet, was "Training" erfordere. Durch "Vergleichsprozesse" bei den verschiedenen [gedruckten BMG] Wörtern erfassten "die Kinder die gleichen Buchstaben oder Buchstabenfolgen" und ordneten ihnen "die lautliche Entsprechung zu". Beispiele werden aus deutschen Erstlesefibeln zitiert: PREGEL: <rot>, <grün> zum Ablösen der R - Minuskel, <Klaus>, <aus>, <braun>, "aus denen ,au' analysiert wird", WESTERMANN: "nein, mein, dein, nimm" zur Analyse von <n> <m>. Daran schliesse das synthetische Lesen an, jedoch wirke sich "beim Erlesen von Sätzen und Wörtern, die nicht in der unterrichtlichen Ganzheitsphase gespeichert worden" seien, "die früh geübte Sinnerfassung in dem Sinne positiv aus, dass das Lesen durch inhaltlich bestimmte Leseerwartungen vor den zu erlesenden Wörtern verflüssigt" werde.

Zur Erklärung bezieht sich 1980 GRISSEMANN auf die "Ganzheitspsychologie", aus der übernommen werde, dass "ein Wort lautlich und sprechmotorisch mehr" sei, "als die Summe seiner Elemente", die "erst im Wort ihre Gestalt" erhielten, deshalb der Einstieg über "Bedeutungsgehalt" als "Satzganzheit" oder "Wortbild", bzw. "Wortganzheit", unterstützt durch Zeichnungen.

Die versuchte Erklärung des vermuteten Lesevorgangs wirkt komplex und wenig hilfreich für das konkrete Unterrichtsgeschehen: "Die Wortbildeinprägung" als "organisierter Speicherungsprozess", von dem als Fortsetzung "eine selbständige, unbeabsichtigte Wortbildspeicherung auf der Basis der Buchstabenkenntnis" erwartet wird, wird "als Grundlage des flüssigen und korrekten Lesens erachtet", unterstützt durch "die vielen Begegnungen mit dem gleichen Wort in verschiedenen Textzusammenhängen", weshalb der "Steilheitsgrad, d.h. der Anteil der verschiedenen neuen Wörter an der Gesamtsumme der verwendeten Wörter niedrig" gehalten werde.

In den 1930er bis zu den 1970er Jahren wird regelmässig ARTHUR KERN (1931) als Vertreter der Ganzheitsmethode genannt.

b) "Die bewährte synthetische Methode"

"Der Synthese der Einzelbuchstaben" (1927 FRÖHLICH) wird fünfmal das Wort geredet, obwohl "jeder erfahrene Lehrer weiss", dass die Synthese als dritte Aufgabe beim analytischen Vorgehen "die schwierigste ist", weshalb sie "auf den Schluss gespart" wird. Deshalb wird im analytischen Verfahren "die Synthese erst verlangt, nachdem in wochenlanger Arbeit feste zuverlässige Verbindungen zwischen Lautbild und Sprechbewegung entstanden sind" (1944 SCHÜEPP).

Demzufolge beginnt die synthetische Methode gleich mit einzelnen Buchstaben und den dazu gehörenden Lauten und setzt diese zu Silben und Wörtern zusammen, die zu Sätzchen und Sätzen gereiht werden.

1923 KOLLER meint: "Die allermeisten Lehrkräfte unterrichten wohl nach der bewährten synthetischen Methode". So will 1966¹⁹ KILCHHERR nach 20 Jahren ganzheitlichen Lesens, vorangetrieben von 1947 ALICE HUGELSHOFER, deren "grundsätzliche Ausführungen zum ersten Sprachunterricht und zum Substantziellen des Leseunterrichts vom Verfasser mit unwesentlichen Einschränkungen respektiert" werden, "die ins Hintertreffen geratene Didaktik des synthetischen Anfangslesens auffrischen, und neu beleben, und auf die Besonderheiten und Klippen dieser Methode wie auch auf die Hilfs- und Arbeitsmittel, die zur Behebung und zur Überwindung der Schwierigkeiten dienen können, hinweisen".

Das Vorgehen wird folgendermassen beschrieben:

1966¹⁹ KILCHHERR: *"Beim synthetischen Anfangslesen"* sei es *"unerlässlich, im Kinde schon in der Vorfibellarbeit das Lautempfinden zu wecken und es zum Lautbewusstsein²²⁶ zu führen"* und das *"Heraushören und Isolieren der einzelnen Laute"* vorzubereiten, was *"das synthetische Lesen als ‚geisttötend - mechanisch‘ oft in Misskredit gebracht"* habe. Dieses *"Heraushören und Isolieren der einzelnen Laute"* könne *"aber ebenso gut sinnvoll, lustig und für die Kinder fesselnd gestaltet"* werden. Erwachsene neigten leicht dazu, *"langweilig und stumpfsinnig zu finden, was für das kindliche Lernen sinnvoll"* sei und den Kindern Spass mache.

Bei 1923 KOLLER, dies als Beispiel, wird als erster *"der I - Laut aus einem Lebensereignis, also aus einem Lauterlebnis gewonnen"*, was auch für alle folgenden Laute gelte, denn die Laute entsprächen *"dem natürlichen Gefühlsausdruck²²⁷ des Kindes"*. Den Kindern werde *"der Buchstabe möglichst vielseitig eingeprägt"*, wobei *"wir dem Kind zu Hilfe kommen, damit es den ‚Namen‘ des Buchstabens nicht vergisst"* [gemeint ist hier der dazu gehörende Laut, nicht die alphabetische Bezeichnung BMG], dies mit der graphischen *"Gedächtnishilfe"*, nämlich die als lauter Majuskel - I gezeichneten Stacheln des Igels, und mit dem *"Normalwort"* <Igel>.

Auch 1966¹⁹ KILCHHERR verweist darauf, dass Einzellaute wie die Vokale und Zwiellaute, aber auch /m/ einen *"ganzheitlichen Ausdruckswert"* besässen, *"in der entsprechenden Lebenssituation Empfindungen und Gefühle des Staunens, der Freude, des Wohlbehagens /a:/, der Furcht, des Schmerzes /u:/, des Mitleids, der Verwunderung, des Staunens /o:/, der leichten Verwunderung oder des leichten Missfallens /ai/, als Ausdruck sich lösender Spannung, des unerwarteten Schmerzes /au/, des Wohlbehagens und Geniessens und Nähe, Geborgenheit und Trost suchend /m/, Innenerlebnisse also"*. In der ersten Fibelhälfte müssten sich die Kinder an das *"lautierende Anfangslesen gewöhnen"*, deshalb fänden sich nirgends *"irritierende Schreibweisen wie Lautverdoppelung, Konsonantenhäufungen und Dehnungs-h"*. Einzig der *"gedehnte Stammvokal /i:/"* werde als *"einheitliches und nicht zu trennendes Zeichen <ie> vermittelt, um einer Verwirrung vorzubeugen"*.

Zum Demonstrieren des *"Lautverschmelzens"*, bei welcher der *"vor der Klasse stehende Lehrer"* für die Silbe <MU> *"das M in der rechten Hand zum U in der linken Hand führt"*²²⁸, meint KILCHHERR: *"Es wäre verlockend, die Kinder dies nachmachen zu lassen"*, wozu *"manche ohne Zweifel im Stande wären"*, obgleich *"für das vor der Klasse stehende Kind das Spiegelbild der Silbe MU, nämlich UM"* entstünde. *"Aus gewichtigen Gründen²²⁹ dürfen jedoch die Kinder nicht zum Spiegelbildlesen verleitet werden"*. Sie wiederholten das *"Lautverschmelzen"* am *"grossen Setzgestell"*. Mit den Buchstabenkärtchen des Setzkastens werden die Kinder ebenfalls zum nach rechts Schieben angehalten.

Anscheinend misstraut 1966¹⁹ KILCHHERR dem Erfolg der synthetischen Methode oder er lässt sich vom Erfolg der analytischen Methode verunsichern, wenn er abweichend zum eingeschlagenen Weg meint: *"Ohne der Idee der Synthese Gewalt anzutun, könnten wir auch von den geschlossenen Lautverbindungen MU und MO ausgehen"* mit dem Hinweis *"Unten am Bild steht, was die Kühe brüllen: MO MO MU MU MO"*, um anschliessend mit den Buchstaben gleich wie oben vorzugehen.

²²⁶ 2004 wird dies als "phonologische Bewusstheit" bezeichnet

²²⁷ Es sind die Vokale, die als "Öffnungslaute" Gefühle und somit inneres Erleben wiedergeben. Die Konsonanten mit ihren Verengungen und Verschlüssen bilden Geräusche der Aussenwelt nach.

²²⁸ Diese Angabe erweist sich eher als unglücklich. Die Kinder sehen das M von sich aus links und es „wandert“ entgegengesetzt der Leserichtung einer Leuchtschrift nach rechts.

²²⁹ Diese zu nennen wird unterlassen. Das Spiegelbildlesen geht bei einigen Kindern und bei einiger Übung problemlos, manchmal sogar besser.

Weiter meint er: *"Gesamthaft erfasst werden"* könnten bald einmal die *"Lautkomplexe"* und Vorsilben <GE>, <VER>, <VOR>, <AN>, <UM> und die „Häufigkeitswörter“ <DER>, <DIE>, <DAS>, <ES>, <EIN>, <EINE>, <UND>. *"Wenn aber alles nichts"* helfe, stelle man *"dem nicht begreifenden Kind den Lautkomplex als solchen wie in der Ganzheitsmethode vor"*, nämlich indem man *"vorsagt"*, wie das Gedruckte *"tönt"*.

Es ist damit zu rechnen, dass dann die *"nicht begreifenden Kinder"* vollends weder aus noch ein wissen.

Demgegenüber verlangt 1978 MEIERS, dass die beiden Hefte seines Lesekurses *"so zu benutzen"* seien, *"dass sich keine am ganzheitlichen Lesenlernen orientierten Praktiken einschleichen"*, denn *"zum ‚ganzheitlichen‘ Lesen, wie es der Erwachsene" tue, fänden "die Kinder mit fortschreitender Lesefähigkeit von selbst"*. Er will *"ein Lesen im Sinn der Ganzheitsmethode unbedingt vermeiden"*, denn es komme darauf an, *"Kinder nicht zum Raten zu verführen, sondern zum lesen hinzuführen"*. Deshalb würden, *"um ein naiv - ganzheitliches Lesen zu vermeiden, den neuen Wörtern Mimi und Omi keine Abbildungen direkt zugeordnet"*²³⁰.

1944 SCHÜEPP sieht bei der synthetischen Methode *"die Gefahr, dass das Kind durch eine Gedächtnishilfe zu fest auf die Verbindung eines Konsonanten mit einem und demselben Vokal eingeschult"* werde.

1992 KALS verlässt sich ebenfalls auf seinen *"synthetischen Leselehrgang"*.

c) *"Die analytisch - synthetische Methode"*

1980 GRISSEMANN antwortet auf seine Frage *"Was heisst ‚Lesenkönnen‘?"*, Lesen werde *"heute als analytisch - synthetisches Such-, Probier- und Prüfverhalten verstanden, abhängig von der vorausgehenden inhaltlichen Erfassung, von der gesamten Spracherfahrung, von den bisher gespeicherten Erfassungseinheiten des Lesens"*.²³¹ Der analytisch-synthetischen Methode gelinge es, *"die Grundfertigkeiten der Buchstaben - Lautzuordnung und der inhaltlichen Erfassung von Anfang an mit dem gleichen Gewicht zu trainieren"*, was ermögliche, die *"Buchstabengewinnung über längere Zeit"* zu verteilen und *"inhaltlich vielseitige Texte"* zu gestalten. *"Ein diffus - ganzheitliches Training"* werde jedoch vermieden, weil *"schon in der ersten Lerneinheit mit der Analyse begonnen"* werde und *"die ersten bearbeiteten Buchstaben fortlaufend in den neu eingeführten Wörtern beachtet"* würden. Der anfängliche Wortschatz bleibe, *"um einer Überforderung der Speicherkapazität"*²³² der Kinder für Buchstaben zu begegnen", zunächst *"während längerer Zeit eingeschränkt"*.

d) *"Die klassischen Lesemethoden"*

Die oben ausgeführten drei Lesemethoden werden von 1981 REICHEN als *"die klassischen"* bezeichnet. Er setzt sich davon ab, indem er erklärt, bei *"klassischen Lesemethoden"* würde die *"Komplexitätsreduktion durch schrittweises Einführen eines Buchstabens nach dem andern bzw. durch einen künstlich begrenzten Fibelwortschatz sicher gestellt"*. Bei *"Lesen durch Schreiben"* müsse der Schüler die *"Komplexitätsreduktion"* selber leisten, womit REI-

²³⁰ Dies gilt wohl eher für die späteren Seiten als für den Einstieg der Seiten 4 - 10, der mit den Kindernamen und den "Namen" der beiden gezeichneten Figuren "Mi" und "Mo" doch eher als "ganzheitlich" zu bezeichnen wäre. Auch auf Seite 8 streicht die gezeichnete Katze ziemlich direkt neben dem Schriftbild "Mimi" um "Mi" herum und auf Seite 9 sollen unter die gezeichnete "Omi" die entsprechenden Buchstaben gesetzt werden, was ja auch als "Zuordnung" eines voll erfassten "Wortbildes" bezeichnet werden kann. MEIERS auf S.6 des Lesespiegels 1 unten abgedrucktes Verfahren wird sowohl bei 1922 SCHNEIDER: "O mir hei ne schöne Ring" als auch bei 1927 ZELLWEGER: "Kinderheimat" und anderen bis in die 1950er Jahre angewendet.

²³¹ Vergleichend dazu die Brockhaus-Definition von 1928

²³² Siehe dazu: RUF-BÄCHTIGER (1987)

CHEN einmal mehr das *"selbstgesteuerte Lernen"* hervorhebt²³³. Es ist ein Ausprobieren und Anwenden von *"hervorstechenden Merkmalen"*.

Werden beim Schriftspracherwerb *"schrittweise Buchstaben eingeführt"* oder der *"Fibelwortschatz künstlich begrenzt"*, der sich sinnigerweise nach dem jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zu richten hat, so würden den Kindern bereits hervorstechende, von der Konvention festgelegte Merkmale angeboten, von denen sie allerdings vermittelt bekommen müssen, wie sie funktionieren. Auch REICHEN muss seine Buchstabentabelle *"einführen"* und er muss mit den Kindern die zu den Zeichnungen zu sprechenden Wörter üben und sie darauf aufmerksam machen, dass die daneben stehenden zwei oft unterschiedlichen Zeichen für das abzuschreiben sind, was sie beim jeweiligen zu sprechenden Wort mit Lippen, Zunge, Zähnen, Gaumen, Kehlkopf und Lunge zuerst tun, wenn sie selber ein anderes gesprochenes *"Wort"* schreiben wollen. Die Kinder bei dieser durch die Konvention bestimmten Tätigkeit sich selbst zu überlassen, käme der Forscherarbeit des 18. Jhs gleich, der es gelang, dank des Steins von Rosette²³⁴ die Hieroglyphenschrift zu entziffern.

e) *"Methodische Grundsätze"*

1981 REICHEN weiss allerdings, dass, anders als bei den *"Traditionellen Methoden"*, die so aufgebaut seien, *"dass der Schwierigkeitsgrad kontinuierlich"* steige, wobei nicht nur *"der Stoff schwieriger"* werde, auch *"die Anforderungen an das Kind würden gesteigert"*, bei seiner Methode als umgekehrtem Weg *"das Kind allen Schwierigkeiten gleich am Anfang"* begegne, denn es werde *"von Anfang an mit fast allen Buchstaben und Buchstabenverbindungen inklusive offenen und geschlossenen Vokalen konfrontiert"*. *"Zugleich"* bleibe *"die Aneignung dieses ganzen Laut - Zeichen - Arsenal"*²³⁵ dem einzelnen Schüler selbst überlassen". Bedingung allerdings, damit man *"den Schüler"* sich selbst überlassen kann, ist, wie schon oben erwähnt, dass *"er von Anfang an beim Erwerb eines differenzierten Artikulationsbewusstseins als einer der wichtigsten Voraussetzungen des hier vorliegenden Lernprozesses unterstützt"* werden müsse, man müsse *"ihm Lautierungshilfen"* geben und *"ausreichend Gelegenheit bieten, das Lautieren einzuüben"*. *"Die Methode"* zeige *"dem Kind zuerst, wie Sprache ,verschriftet' wird"*, nämlich *"wie ein Wort in seine L-Au-T-K-E-TT-E zerlegt und danach phonetisch vollständig aufgeschrieben werden"* könne. Werde *"dieses Verfahren beherrscht"*, dann führe *"häufiges Schreiben zum Lesen"*. Erst dann sei *"dem Schüler eine eigene, aktive Form der Komplexitätsreduktion möglich"*, erst dann könne man ihn *"einen eigenen Weg des Lernens gehen lassen"*.²³⁶

Die Frage sei erlaubt, was denn noch das *"Eigene"* dieses Weges sei, wenn Vorgaben und Bedingungen unerlässlich sind, wenn die Schreibung einer Konvention folgt, die man sich

²³³ Mit dieser Aussage könnte etwa folgender Sachverhalt gemeint sein. Bébés werden unter anderem in eine sprachklangliche Umwelt hineingeboren. Sie werden von Anfang an von den betreuenden Personen angesprochen in einem kürzeren oder längeren fortlaufend verklingenden Singsang. Dafür, diesen zu registrieren, ist ihr Gehör seit dem fünften Schwangerschaftsmonat vorgebildet. Ihre Sprach- und Sprechentwicklung muss nun mit der Zeit aus diesem komplexen Sprachklang die für die jeweilige Umgebung gültige sprachliche Klangabfolge und deren Bedeutung herausbekommen, um zu erfassen, was gemeint ist, und um sich der sprachlichen Konvention gemäss verständlich zu machen. Welche grammatischen Abfolgen dabei auftreten, hat ZVI PENNER in den 1990er Jahren am Institut für Allgemeine Linguistik der Universität Bern für das Berndeutsch untersucht und herausgearbeitet. Wieder werden heranwachsende Kinder auf ein Verfahren zurückverpflichtet, das sie bereits angewendet haben.

²³⁴ Rosette, ägyptische Stadt, 15 km oberhalb der Mündung des westlichen Hauptarms des Nil, wo 1799 "der Stein von Rosette" gefunden wurde, der den gleichen Text in Hieroglyphen, demotischer und griechischer Schrift aufweist. Damit gelang es JEAN FRANÇOIS CHAMPOLLION, 1790 - 1832, nach langjähriger Arbeit 1822 die Hieroglyphenschrift zu entziffern. Brockhaus 1928

²³⁵ Allgemein Bezeichnung für "Waffenlager"

²³⁶ Diese Haltung könnte etwa dem Kindervers "Hans, mein Sohn, was machst du da? - Vater, ich studiere. - Hans, mein Sohn, das kannst du nicht. - Vater, ich probiere!" entsprechen.

merken muss, will man erfolgreich sein. Als einziges bleibt wohl die Zeitdauer vom Einstieg des Erlernens des Lesens und Schreibens bis zum altersentsprechend gekonnten Umgang damit. Es ist wohl weniger der *"eigene Weg"*, als vielmehr der eigene Rhythmus gefragt. Dieser bewegt sich innerhalb der Entwicklungsmarken und kann weder beliebig gestreckt noch gestaucht werden.

So ist für 1947 HUGELSHOFER klar, dass *"alle methodischen Angaben ständig im Fluss"* seien und *"keinerlei Anspruch hätten auf endgültige Lösungen"* und 1966¹⁹ KILCHHERR betont, *"die lebendige Unterrichtssituation"* sei immer *"einmalig"*²³⁷. Deshalb sei bei seiner Fibel und bei seinem Vorgehen damit zu rechnen, dass sich *"von den Kindern her und von allen andern sich stets wandelnden Gegebenheiten andere Erarbeitungsmöglichkeiten und Übungsbedürfnisse einstellen"* und fügt ein, *"dass es uns [Fibelautoren und Autorinnen BMG] schon immer ein wenig zuwider war, Unterrichtsbeispiele - und gar noch ausführliche - in den luftleeren Raum hinauszugeben. Das Schönste am Unterricht"* sei *"das Weg-Suchen"*.

Bei einer solchen Haltung ist damit zu rechnen, dass Schulbehörden, die sich verpflichten, Leistung zu kontrollieren, verunsichert werden. Kein Wunder also, dass sich *"gewissenhafte Methodiker"* an die *"vorgegebenen Grundsätze"* halten und argwöhnen, dass bei einer Stoffauswahl, welche die Kinder anspricht, diese *"die leicht fasslichen, übersichtlichen Stoffe bald auswendig"* könnten und dann sei es *"mit dem Lesen aus und vorbei"* (1921 METTIER).

1966¹⁹ KILCHHERRS Aussage zur *"lebendigen Unterrichtssituation"* stellt gewissermassen genormtes systematisches Vorgehen in Frage. Dennoch hält 1980 GRISSEMANN an der *"Überzeugung"*, dass *"Lesen einer festen systematischen Abfolge von Lernschritten bedarf"*, fest, wobei für ihn *"Lesen"* gerade *"nicht einem verkürzten technischen Lesebegriff unterstellt ist"*, für den doch am ehesten eine Systematik geltend gemacht werden könnte, und er lehnt ein *"offenes Verfahren"* für seinen Leselehrgang ab. Aber *"gerade auch innerhalb der festen Systematik"* will er *"Lesen als Kommunikation"* verstanden wissen, *"die kindlichen Bedürfnisse berücksichtigen, das Problemlöseverhalten fördern"* und *"den Lehrern und Schülern viele Handlungsspielräume eröffnen"*. Dennoch sollte *"der Lehrer mit Hilfe der Schüler ständig das Lernen planen, das jeweilige Niveau des Lernprozesses feststellen, gemeinsam die weiteren Lernschritte verabreden"*²³⁸.

Ob sich Unterrichtende einer *"festen systematischen Abfolge von Lernschritten"* bewusst sind und beweglich und angepasst damit umgehen können, ist eines, ein anderes, ob sie meinen, diese den Kindern *"aufzwingen"* zu müssen. So schreibt 1947 HUGELSHOFER: *"Sicher ist es nötig, dass wir ein System haben, dass der Aufbau unseres Leseunterrichts uns klar und deutlich bewusst ist. Aber wir dürfen nicht mit dem System das lebendige Interesse töten. Die Wissbegier erlahmt sofort, wenn sie fortwährend Dinge fortgesetzt bekommt, die sie gar nicht zu wissen begehrt"*. Man müsse es verstehen, *"die Wissbegierde wach zu halten und sie nicht einzuschläfern durch allzu lange und allzu systematische Übungen"*.

²³⁷ Dies ein Eingeständnis nach 39 Unterrichtsjahren.

²³⁸ Die Frage steht im Raum, ob das bei Unterstufenkindern *"ständig"* geschehen muss, und inwiefern mit ihnen zusammen ihr Lernen tatsächlich *"geplant"* werden kann. Ist ihr Lernen nicht immer wieder die Wechselwirkung von der sie umgebenden Umwelt, die auf ihre Sinne einwirkt, von Möglichkeiten ihres heranwachsenden Körpers, ein Aufbau von neuronalen Verbindungen, die ihren Weg selber suchen? Ich will's doch einfach können. Dabei soll's lustig zu und her gehen und ich will dabei von Herzensgrund aus lachen dürfen. Auf welchem *"Niveau mein Lernprozess"* steht, interessiert mich mit 6 - 7 Jahren wenig, das interessiert meine Eltern. Ich kann mir dann darüber in der Pubertät Gedanken machen. Erklärt man denn einem zehn Monate alten Kind, wie es sich hochziehen muss, damit es zum Gehen kommt? Wenn es Gelegenheit dazu hat, wird es dies zu seiner Zeit tun, und wenn Unterstufenkinder erfasst haben, wie Lesen zu bewältigen ist, so werden sie lesen. Der Hinweis darauf, dass es womöglich so verläuft, ist, dass kaum jemand weiss, wie er lesen gelernt hat, genau so wenig, wie er/sie weiss, wie er/sie gehen gelernt hat. Vergleiche dazu LUTJEHARMS (1988)

Obwohl auch 1980 REICHEN fordert, ein Leselehrgang sollte *"sich an der Komplexität des Gesamtlernprozesses der Schüler, nicht an der linearen Systematik eines Abfolgeprozesses vermeintlich aufeinander aufbauender Lernschritte mit curricularer Abfolge orientieren, so bequem das auch für den Lehrer"* sein möge, und 1978 MEIERS *"ganz deutlich betont"*, dass *"dieser Lehrerband nicht starr als Anweisungskatalog einer aufeinander abgestimmten Reihenfolge von Unterrichtseinheiten gesehen werden" soll, "sondern den Lehrer ständig dazu anhalten möchte, ein klassen- bzw. schülerspezifisches Arrangement zu treffen"*, so ist es doch eher *"die Lehrerin"*, die so argumentiert. Sie hat den Überblick, sie weiss mit den Phänomenen umzugehen, sie weiss, wann sie was wie einsetzen muss. Sie kann vor und nachgeben, ohne in Panik zu geraten und das wünscht sie allen andern Unterrichtenden auch. Kein Wunder, hatte ALICE HUGELSHOFER mit ihrer Ganzheitsfibel in Mundart *"Roti Rösli im Garten"* Erfolg, so dass in den 1950er und 1960er Jahren ARTHUR KERNS Ganzheitsmethode vehement als sicher erfolgversprechend propagiert wurde. Vielleicht ist es eher *"der Lehrer"*, der lieber auf die Systematik vertraut, als klarem gradlinigem Vorgehen, ohne Verpflichtung, nach rechts und links schauen zu müssen. Wer das Geforderte nicht kann, ist eben dafür auch nicht begabt. 1979 MARTI betont: *"Es muss mit aller Deutlichkeit hervorgehoben werden, dass jeder Lehrgang nur soviel Wert ist, wie ihn systematisches Üben begleitet"*, und bei 1978 MEIERS fallen wohl gleich mehrere Systematiken zusammen, wenn er ausführt, die *"Erfordernisse des Leselernprozesses als der Gesamtheit der zu koordinierenden psycholinguistischen Aktivitäten"* seien *„mit den Lernvoraussetzungen beim Schüler“* in Beziehung zu setzen, was heisse *"sachstrukturellen Entwicklungsstand"* und *"Leseniveau aufeinander abzustimmen"*.

Wurden oben einige Textstellen zur *"Methode"* als der *"Art des Vorgehens"* (DUDEN 1996), zum *"planmässigen Verfahren zur Erreichung eines bestimmten Ziels"* auf dem *"sicheren Weg einer Wissenschaft"* (Brockhaus 1928) herausgezogen, sollen im weiteren einige Textstellen angeführt werden, die den Begriff *"didaktisch"* enthalten und damit anzeigen, sich auf *"Unterrichtslehre"* zu beziehen.

f) *"Der didaktische Weg"*

1978 MEIERS hält fest, keiner der Lehrgänge vermöge *"aus sich heraus die grundlegende Lesefertigkeit zu vermitteln, immer"* sei *"ein Lehrer einzuschalten als Vermittler"*, denn MEIERS geht davon aus, dass *"Lesen lernen im wesentlichen erst durch die Massnahmen des Lehrers zu einen effektiven Prozess"* werde und schaltet somit zu Gunsten *"des Lehrers"* zwei andere mögliche *"Lernwege"*, nämlich den über die Eltern und das Umfeld, aus. Dass dafür die *"Didaktik die Möglichkeit eröffnen muss"*, ist sein Anliegen.

"Der Lehrer" wird verwiesen auf den *"Lehrerband"*, welchem 1978 MEIERS *"eine ganz spezielle Funktion"* zuweist, nämlich *"verstärkt Anregung zu bieten zu einem persönlichen unterrichtlichen Arrangement, auf einen Pool didaktischer Möglichkeiten hinzuweisen"*, aber auch *"situative Möglichkeiten offen zu halten"*, und dabei zugleich *"auf eine zu eng angelegte Gängelung zu verzichten"*, denn *"die Gestaltung"* des Leselernunterrichts *"unter inhaltlichen, psychologischen und formalen Gesichtspunkten, die Art der Verwendung des Lehrgangs im Unterricht"* hätten *"auf die weitere Entwicklung des Kindes in seinem Verhältnis zum Buch neben ausserschulischen Bedingungen einen entscheidenden Einfluss"*.

"Ein strukturierter Lehrgang" sei nötig *"als Anhaltspunkt, vor allem für weniger Erfahrene"*. Er gebe *"Hilfen, einen Grundstock an Arbeitsmaterial und Übungsaufgaben"*, denn ein *"völliger Verzicht"* ergäbe *"Zufälligkeit, ohne Fortschritt im didaktischen Sinne zu gewährleisten"*. Die *"didaktische Komponente"* wird *"im Rahmen der Erziehung zum Lesen und zu einem positiven Grundverhältnis zum Buch als durchaus eigenständiger Komplex"* gesehen, in der

Praxis "aber nicht losgelöst von der pädagogischen Aufgabe", was deutlich mache, "dass das Lesebuch nur bedingt für sich allein konzipiert bzw. bewertet werden" könne²³⁹. Dieses müsse "immer im pädagogisch - didaktischen Gesamtzusammenhang betrachtet werden", und "jede noch so gute didaktisch - methodische Idee" finde "dort ihre Grenze, wo sie die Lesefreude der Kinder" beeinträchtige.

1981 REICHEN gibt als "lesedidaktische Grundlage" den Hinweis, "Lesen durch Schreiben" sei "eine uralte Methode - neu entdeckt", denn sie sei "die Methode des Schriftspracherwerbs im klassischen Altertum gewesen, der Schreibschulen der Griechen und Römer". Er führt weiter aus, dass "mit Schreiben nicht die motorische Handfertigkeit zu verstehen" sei, "sondern die geistige Leistung, gesprochene Sprache in der Buchstabenschrift festzuhalten". Lerne "der Schüler dieses - gleichsam geistige - Schreiben"²⁴⁰, stelle sich "nach einer gewissen Zeit die Fähigkeit zum Lesen, - verstanden als Sinnentnahme aus Texten -, von selbst ein". Später wird dann doch "die motorische Handfertigkeit" betont, denn "wichtig" sei, "dass der gesamte Prozess in den psychomotorischen Akt des Aufschreibens der Buchstaben" münde, weil durch "die psychomotorische Transformation" sich der Buchstabe besser einpräge, "greifbar und lebendig" werde.

Das "Lehrgangsmaterial" orientiere sich dabei "am Prinzip des didaktischen Überangebots, um für Lehrerin und Schüler eine breit gefächerte Lernauslese zu ermöglichen". Deshalb sei es vor allem "am Anfang des Schuljahrs nicht einfach, die ,richtige' Auswahl des Materials", das heisse "ein optimales didaktisches Arrangement aus dem offenen Angebot" zusammenzustellen, wobei es "sicher falsch" sei, "wenn alle Schüler alle Aufgaben" durcharbeiten sollten. Man könne und müsse weglassen, genauso wie man "gemäss eigenen unterrichtlichen Bedürfnissen zusätzliche Übungen und Aufgaben beifügen" könne. Bei Unsicherheit könnten die "Rahmenthemen" "Orientierungshilfe" geben. Bei einer zu "einengenden didaktischen Gängelung" könne jedoch der Anfangsunterricht "zu einer Belastung infolge Unterforderung werden." "Überforderung" bleibt unerwähnt. "Didaktische Künstlichkeiten" sollten bei der Aufstellung eines solchen "Strukturschemas" gemieden werden. Dies alles stelle "hohe Anforderungen an die pädagogisch - didaktischen Qualifikationen" der Unterrichtenden und verlange "Einsatz und Organisationstalent".

1945 VOGEL beobachtet im Zusammenhang mit seiner Mundartfibel, dass "das Kind sich immer zur Wehr" setze, wenn "seine Mundart ,falsch' gesprochen" werde. Es lehne zum Beispiel "die Endsilbenbetonung"²⁴¹ in der Mundart ab, während es sie in der schriftdeutschen Sprechweise" hinnehme. "Solche Tatsachen" verwiesen "auf den didaktischen Weg, den man mit dem Kind beschreiten" müsse, was wohl heissen dürfte, das was Kinder bereits erworben haben, anerkennen, sich darauf beziehen und erweitern. Deshalb legen 1979 MARTI et al. ihren "Lehrgang so an, dass sich die Kinder aktiv beteiligen" und "auf Grund der bereits erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten selbst neue Aufgaben lösen können".

g) Welche Methode erbringt die besten Leistungen?

1909 VON GREYERZ stellt fest: "Über die Fibelschrift lässt sich kein Lehrer gerne eines andern belehren. Jeder hat da seine Erfahrungen, seine alten, lieben Gewohnheiten, seine schwer errungenen Erfolge". 1968 BÄHLER et al. bestätigen dies, wenn sie schreiben: "Es gibt viele Lehrerinnen, die nicht sagen können, wie die Methode heisst, nach welcher sie das Lesen lehren, weil sie nach ihren eigenen Erfahrungen ein ganz persönlich gestaltetes Ver-

²³⁹ Zu den beiden Übungsheft "Der Lesespiegel 1 + 2" in DIN A 4 und schwarz - weiss Druck gehört als drittes ein 72 Seiten starkes Lesebuch in Oktavformat, bunt bebildert.

²⁴⁰ In den 1940er Jahren wurde es von EMILIE SCHÄPPI "kopflautieren" genannt.

²⁴¹ Bezug genommen wird auf die schwachen E, z.B. in den Infinitivendungen.

fahren geschaffen haben", führen weiter aus: *"Immer wieder muss man erkennen, dass gute Resultate des Leseunterrichts vorwiegend vom Geschick und vom Erfahrungsreichtum der Lehrerin abhängig sind"*, und gestehen sich ein: *"Vollends unmöglich ist es, Wert und Erfolg der verschiedenen Lesemethoden oder Fibeln gegeneinander abzuwägen und zu beurteilen"*, so dass die Autoren der Bündner Fibel 1921 beinahe seufzen: *"Die Erfahrungen werden zeigen müssen, ob wir hier das Richtige getroffen haben"*.

1. "Erfahrung"

Bereits in diesen wenigen Zeilen haben sich die Autoren und Autorinnen viermal auf *"Erfahrung"* berufen. In den 7½ Seiten Textstellen, die zu diesem Stichwort herausgezogen wurden, wird sie 34 mal genannt, allein oder in Zusammensetzung.

Mehrheitlich bezieht sich Erfahrung auf das Geschehen im Unterricht und rechtfertigt zum Teil das gewählte Vorgehen.

Die Erfahrung zeigt und lehrt, dass

Nr.	Erwähnungen in den Kommentaren	Anzahl
1	die Annahme, <i>"die Fortschritte im Lesen müssten sich mit denen im Schreiben decken"</i> , irrig sei 1909	1
2	ein <i>"langsames Fortschreiten von Buchstaben zu Buchstaben"</i> erfolgreich sei 1944	1
3	sich bei der Einführung der Umlaute keine Schwierigkeiten einstellten 1989	1
4	die Zerlegung eines Wortes in seine Einzellaute eine Leistung sei, die <i>"vielen Kindern ganz erhebliche Mühe"</i> bereite 1981	1
5	die Synthese das schwierigste sei 1944	1
6	es <i>"für die kleinen Leser eine rechte Erleichterung bedeuten kann"</i> , wenn im Lesen Silbenreihen geübt werden 1944	1
7	<i>"der Übergang von der Mundart zur Schriftsprache problemlos geht"</i> 1947	1
8	die Überbetonung des E in den unbetonten Silben <i>"im Verlaufe der ersten Schuljahre"</i> verschwinde 1989	1
9	<i>"Lehrer oft zu lange mit dem Schreiben ganzer Wörter und Sätze zuwarten"</i> 1981	1
10	Beim Schreiben grosse Bewegungen mit der Hand auf dem Pult besser seien als in der Luft 1989	1
11	die <i>"unterschiedlichen Schreibweisen vom kleinen /a/ überhaupt kein Problem"</i> seien, <i>"wenn man keines daraus"</i> mache 1992	1
12	der Schreibablauf wenig beachtet werde 1989	1
13	einige Schüler Mühe hätten, wenn die grafische Darstellung wechsele 1989	1
14	Sprechbewegungen bei <K> <G> <NG> <CH> zu wenig deutlich zu erkennen seien 1997	1

Viele dieser Aussagen klingen wie Entgegnungen auf die gegenteilige Meinung (1, 2, 3, 7, 8, 11), andere beinhalten eher allgemeine Feststellungen (4, 5, 6, 9, 12, 13) und weitere zwei scheinen auf eine Korrektur des eigenen Vorgehens zu deuten (10, 14).

Weitere Erwähnungen sprechen die Methoden an.

Die Erfahrung zeigt und lehrt, (dass)

Nr.	Erwähnungen in den Kommentaren	Anzahl
1	welche Methode zu wählen sei 1944	1
2	durch die <i>"Vokalisationsmethode eine restlose und sofortige Verschmelzung der Silbenelemente erreicht wird"</i> 1927	1
3	<i>"wie sehr die analytische Methode geeignet ist, den ersten Leseunterricht zu einer freudigen Arbeit zu machen"</i> 1944	1
4	synthetisches Lesen erprobt sei 1992	1
5	<i>"der Übergang zur Druckschrift den Kindern keine besonderen Schwierigkeiten"</i> bereite 1967	1
6	welche Übungen eingesetzt werden können 1979	1
7	<i>"Grossbuchstaben eindeutiger und leichter wahrgenommen und wiedererkannt"</i> würden 1989	1
8	<i>"bessere Schulkinder"</i> auch auf ihre Rechnung kämen 1992	1

Hier wird dem eigenen Vorgehen das Wort geredet (2, 3, 4, 5, 7, 8) oder es wird offen gelassen (1,6).

Hinweise auf die zum Lesen lernen benötigte Zeit werden gegeben.

Die Erfahrung zeigt und lehrt, dass

<i>"die analytische Stufe zwar wichtig ist und schon recht früh in der Form des genauen Betrachtens der Wortbilder einsetzen darf, dass es aber bei einigen Kindern ein ganzes Jahr dauern kann, bis sie die Kunst des Lesens einigermaßen erworben haben"</i> 1968	1
innerhalb welcher Zeit das <i>"Prinzip des Lesens"</i> begriffen sei und die Fibel im Schnitt durchgearbeitet werden könne 1982 1989 1989	3

Die zum Lesenlernen benötigte Zeit wird im Prinzip offen gelassen, im allgemein aber auf ein Jahr anberaumt. Weiter unten werden weitere Zeitangaben aus den Kommentaren mit Ausnahme von festgesetzten Lektions- und Wochenplänen vermerkt.

Der seelische Bereich wird angesprochen.

Die Erfahrung zeigt und lehrt, dass

<i>"alles Unverstandene schwer zu erlernen ist"</i> 1909	1
es <i>"nicht darauf ankommt, ein Kind möglichst rasch zur Lesefertigkeit zu bringen"</i> 1979	1
Eltern oft wenig Verständnis für die Schwierigkeiten ihrer Kinder hätten 1979	1
Mitarbeiter mit Erfahrung <i>"eine glückliche Zusammenarbeit"</i> ermöglichen 1979	1
Erwachsene sich auf die eigenen Erfahrungen berufen 1992	1

Wieder werden Erfahrungen und Beobachtungen aus dem Schulalltag genannt.

Ein Hinweis auf Lesetheorie und zwei auf Forschung können ausgemacht werden.

Die Erfahrung zeigt und lehrt, dass

"Wortbilder bei der Ausbildung des orthographischen Gefühls eine grosse Rolle spielen" 1909	1
die "neuere Pädagogik bis in die kleinsten Details" das beweist, was "die Kinderforschung im Hinblick auf die geistige Eigenart und Beschaffenheit des Schulneulings klar gemacht hat". "Die Forderungen der Reform" stimmten "also mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen überein". 1927	2
die "Forschung erhärtet" habe, dass es "für Kinder eine Selbstverständlichkeit" sei, "vom Wort und vom Satz als den Sinnträgern der Rede" auszugehen 1972	2

Es scheint, diesen Aussagen zu Folge, dass der "Forschung" vor allem das entnommen wird, was das eigene Vorgehen bestätigt.

2. "Erprobung"

Dass Leselehrgänge "erprobt" wurden, wird neunmal erwähnt. Um ihre Verlässlichkeit zu dokumentieren, wird die "Erprobung" zum einen über deren Zeitdauer geltend gemacht, zum andern mit der Zahl der Beteiligten und der Autorität von Institutionen.

Fibel	Arbeit mit der Fibel	Beurteilung	Beteiligte
1947 SCHÄPPI	"während nahe zu 3 Jahren"		
1959 GUTKNECHT	"bereits 10 Jahre im Gebrauch"	entsprechend "mehrmals umgestaltet"	"ist im Unterricht erprobt"
1968 BÄHLER et al.	"mehrjährige Arbeit"		"in verschiedenen Schulklassen"
1992 KALS	"jahrelange praktische Erfahrung und Erprobung". [Es sind vier Jahre BMG]		
1997 RICKLI	"25 Jahre lang angewendet", anschliessend gedruckt		
1989 MARTI	Fragebogen zur "Erprobung", ausgearbeitet von der Kantonalen Lehrmittelkommission	Auswertung durch das Amt für Unterrichtsforschung	Beteiligung von 11 Lehrerinnen ²⁴² "an der Erprobung und am Schulversuch im Sommer und Herbst 1988"
1981 REICHEN	Unterrichtsversuche im Kanton Bern 1985/86 und 1986/87	Amt für Unterrichtsforschung	12 Lehrerinnen

1909 STAUFFER/HERREN erwähnen "die probeweise Einführung der ersten Buchstaben", welche den Beweis ergeben habe, "dass eine Verwechslung der Ausruflaute ausgeschlossen ist".

1927 ZELLWEGER erklärt: "Das Lesenlernen an diesen Kinderreimen, Sprüchen, Liedern, Spielliedern, Märchen usw. wurde praktisch erprobt und führte zu guten Resultaten" und der Kanton Bern sei "nach mehrjährigen Versuchen nicht mehr davon abgegangen".

²⁴² Im Kanton Bern wird der Unterricht auf der Unterstufe, in der Regel 1. und 2. Klasse, nach wie vor vorwiegend von Lehrerinnen erteilt. Dies hat historische Gründe, wurden Lehrerinnen doch bis zum Einsetzen des krassen Lehrermangels Ende der 1950er Jahre zu den nächst folgenden Stufen nicht zugelassen. Siehe dazu: HODEL GOTTFRIED (2002)

1978 MEIERS erwähnt *"Beobachtungen bei der Erprobung"*, dass *"frei erfundene Geschichten oder aber Erzählungen, Erlebnisse, Begebenheiten"*, welche *"die Schüler selbst aufschreiben"*, was nach 6½ Monaten Unterricht möglich sei, *"eine starke Motivation zum Lesen"* ausübe.

All diese Angaben bleiben allgemein. Durch die *"jahrelange Erprobung"* erweist sich die Fibel durch sich selber als gut. Mit welchen Fragen der Fragebogen zu 1989 bestückt wurde, lässt sich dem Kommentar nicht entnehmen, auch nicht, nach welchen Kriterien das Amt für Unterrichtsforschung auswertete.

3. "Erfolg"

Der "Erfolg" einer Erstlesefibel wird in den unten zitierten Stellen weitgehend an die Bedingungen des Vorgehens geknüpft. Einzig 1979 SCHLÄPFER begründet ihn mit einem *"Hunger nach Lesestoff"* und *"wenn der Schüler freiwillig liest"*, und 1997 RICKLI macht sich den Erfolg anderer zu Nutzen.

Fibel	Erfolg bestätigt durch	Bedingung	Begleiterfolg
1927 FRÖHLICH		<i>"Erst wenn die Kinder an eine richtige Atmung gewöhnt sind, kann mit Erfolg an die Erlernung der Sprachlaute und an die Bekämpfung der mannigfaltigen Sprachfehler gegangen werden".</i>	
1927 ZELLWEGER		<i>"Die Kinder erreichen dank der grösseren Übungsmöglichkeiten, der vermehrten Selbständigkeit, dem lebendigen und kindertümlichen Unterricht bis zum Schluss des Schuljahres eine beträchtliche Lesefertigkeit in der Druckschrift wie in der Schreifschrift"</i>	<i>"Die nie versagende Freude am Reproduzieren dieser echten Kinderliteratur" führe zu "einem natürlichen und sinngemässen Leseton", zu "Sprachgewandtheit und Sprachgefühl"</i>
1944 SCHÜEPP		Wenn <i>"die Synthese erst verlangt wird, nachdem in wochenlanger Arbeit feste zuverlässige Verbindungen zwischen Lautbild und Sprechbewegung entstanden sind"</i>	
1961 ZUMTAUGWALD	<i>"weil sich das Kind über den eigenen Erfolg freut"</i>		
1979 SCHLÄPFER	<i>"Hunger nach Lesestoff" "wenn der Schüler freiwillig liest"</i>		
1981 REICHEN	Wenn die Kinder <i>"eines schönen Morgens plötzlich lesen"</i> könnten, während sie vorher <i>"überhaupt nicht"</i> hätten lesen können <i>"Fehlentwicklungen"</i> werden <i>"weitgehend vermindert".</i>	<i>"selbstgesteuertes Lernen"</i>	
1992 KALS		Das im Unterricht eingesetzte Material	
1997 RICKLI	<i>"Sprechbewegungsbilder" seien von "Frau GRETE MOTIER in Zürich in den 1960er Jahren mit überzeugendem Erfolg in der Arbeit mit legasthenischen Kindern verwendet worden"</i>		

1992 KALS dazu: *"Was man zu diesem [seinem] Leselehrgang braucht, um erfolgreich jeder Schülerin und jedem Schüler das Lesen und Schreiben zu vermitteln, sind: der Leselehrgang ,Wir lernen alle lesen'; ein Poster mit dem Alphabet und den symbolischen Figuren; ein Satz Holzfiguren; ein Fühlbuch mit Velourbuchstaben nach den Grundlagen von Maria Montesso-*

ri; Molton- und Magnetbuchstaben; einige Wort- und Bildkarten für den Anfangsunterricht; eine einfache Handpuppe; verschiedenes Lesematerial für die zweite Hälfte des Jahres".

GRETE MOTIER selbst bezieht sich auf eine Wiener Schule und auf die Aphasie - Therapie²⁴³.

4. Eingesetzte Lernzeit

Um mit einer Lesemethode "*Erfolg*" zu haben und gute "*Leseleistungen*" zu erreichen, wird auch die dafür eingesetzte Zeit in Erwägung gezogen, was in der folgenden Tabelle aufgeführt wird.

²⁴³ Beim Motier-Test werden den Kindern 3 - 5 oder mehr zweigliedrige Silben zur mehrmaligen Wiederholung vorgesprochen. Ein ähnlicher Test kann auch mit dem Nachsprechen von 3 – 7 einstelligen Zahlen durchgeführt werden. Er gibt Aufschluss über das Erinnern können von Sprachklang.

Fibel	Eingesetzte Zeit	Begründung
1909 STAUF-FER/HERREN	„jede Woche nur ein neuer Buchstabe“, am Ende des 1.Schuljahres Kenntnis der <i>"kleinen und grossen Schreibbuchstaben"</i>	<i>"langsameres Vorgehen"</i> sei wichtig; die <i>"Leseschwierigkeit der einzelnen Laute"</i> sei <i>"sehr verschieden"</i> ; <i>"h d t b"</i> im Anlaut seien <i>"schwer zu verbinden"</i> ; <i>"eu"</i> als Doppellaut <i>"schwer zu erfassen"</i>
1927 FRÖHLICH	<i>"sämtliche Buchstaben der Kapitalschrift können in den ersten Schulwochen ohne wesentliche geistige Anstrengung zum bleibenden Eigentum der Schüler gemacht werden"</i>	<i>"lustbetonte Lebensformen"</i> <i>"Übereinstimmung von Anschauungsobjekt, Lautbild und Lautklang"</i>
1927 ZELL-WEGER	Schreiben erst, wenn <i>"die grössten Schwierigkeiten im Leseunterricht überwunden sind"</i> . Der Lehrer bestimmt den genauen Zeitpunkt, jedoch nicht vor den Herbstferien. <i>"Mitte Januar oder anfangs Februar setzen die Kinder ungehindert Druckschrift in Schreibschrift um"</i> .	Nach Art und Stand der jeweiligen Klasse. <i>"Die Klasse zeigt in der Regel selber an, wenn sie reif zum Schreiben ist"</i> .
1943 KOLLER	<i>"Stein- und Lateinschrift"</i> in der ersten Klasse; die unterschiedlichen Schulverhältnisse lassen keine genauen Angaben zu; jedoch die <i>"grosse Steinschrift"</i> bis zum Herbst	7jährige obligatorische Schulzeit; <i>"Die Arbeit in der ersten Klasse wird vornehmlich durch die Eigenart der Kinderschar diktiert"</i> . Ergibt sich <i>"aus der Praxis"</i>
1959 GUT-KNECHT	Das Legen mit <i>"Wortkärtchen"</i> dauert im Durchschnitt 10 - 12 Wochen; für das Erarbeiten <i>"der hauptsächlichsten Buchstaben"</i> sind weitere 4 - 5 Wochen zu rechnen	<i>"je nach der geistigen Struktur einer Klasse"</i>
1966 KILCH-HERR	Es sei <i>"immer eine Ermessensfrage, zu welchem Zeitpunkt und in welcher Dosierung die Lautzeichen den Kindern vorgestellt werden sollen"</i> . Vorfibelarbeit 2 - 3 Wochen mit <i>"je 2 - 3 Lautzeichen"</i> , 15 Schulwochen für den Stoff des ersten Fibelheftes, <i>"ohne Hast"</i> Der Übergang zur <i>"Kleinbuchstabenschrift"</i> beanspruche nicht mehr als 2 Wochen	<i>"Der Lehrer" müsse "das durchschnittliche Fassungsvermögen der jeweiligen Klasse beurteilen"</i> <i>"erfahrungsgemäss"</i>
1967 BLÖCHLINGER	Nach der Schreibschrift in der 2. Hälfte des 1.Schulj. Druckschrift	
1972 PLET-SCHER	Zeitangaben seien <i>"immer fragwürdig"</i> Wörter aufgliedern von der 4. bis zur 7. Woche	Weitgehend abhängig von der Zusammensetzung der Klasse
1978 MEIERS	<i>"erst nach der Einführung von zwei bis drei und weiteren Buchstaben wird eine neue Seite erlebbar"</i> , aber es entstünden <i>"sehr schnell einfache Lesetexte"</i>	<i>"So erfahren die Kinder auch viel deutlicher ihre Fortschritte im Leselernprozess"</i> <i>"Durch die dauernde Provokation zum Sprechen und die unmittelbare Verbindung von Schreiben und Lesen vom ersten Tage an" hätten "die Kinder sehr spontan und unbefangen schriftliche Leistungen" erbracht..</i>
1981 REICHEN	Kinder, die das Lesen bereits im 1.Quartal <i>"los"</i> hätten und solche, die es im 3.Quartal noch nicht beherrschen	Unterschiedliche Lernentwicklung der Kinder
1982 SCHNEIDER	<i>"Begreifen des Lesevorgangs"</i> ist Auftrag <i>"der ersten Klasse"</i> . <i>"Bis zu den Sommerferien bis Fibelblatt 8"</i> , bis Ende November ans <i>"Ende der Fibel kommen"</i>	Lehrplan für den Kanton Schaffhausen

(Bemerkungen: „Lebensformen“ meint wohl „Unterrichtsformen“. Die Angaben „nicht vor den Herbstferien“, „bis zu den Sommerferien“ und „Ende November“ beziehen sich auf Frühjahrsschulbeginn.)

Zeitangaben, wann *"Lesenkönnen"* erreicht ist, beziehen sich in diesen Zitatstellen wiederum auf die entsprechend mit der Fibel gemachten Erfahrungen und reichen von den *"ersten Schulwochen"* (1927 FRÖHLICH) bis zu mehrheitlich einem halben Jahr. Vielfach werden sie von *"Art und Stand der Klasse"* abhängig gemacht.

5. Bemerkungen

Nach diesen Auflistungen bleibt man im Entscheid um *"die beste Methode"* so hilflos wie zuvor und der Traum nach einer solchen, den 1909 STAUFFER/HERREN vor 100 Jahren schon hegten, gemäss dem pädagogischen Ziel und Auftrag ihrer Zeit, *"die geistigen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln"*, indem sie von *"einer Methode"* träumen, der es gelänge, *"das Angesehene und Besprochene mit dem Lesen und Schreiben organisch zu verbinden, dass es sich im Bewusstsein des Kindes, wir möchten sagen, plastisch gestaltet"*, denn das *"würde die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten mächtig fördern"*, wird weiter geträumt.

Gegen Ende des 20. Jhs hat sich der unerbittliche *"Methodenstreit"* der 1950er bis 1970er Jahre gelegt und das Wissen um die wesentlichen Abläufe des Lesenlernens einer Alphabetschrift scheinen sich durchgesetzt zu haben. *"Ganzheitliches"* Vorgehen ist kein Thema mehr. Mit 1978 MEIERS, 1981 REICHEN, 1996 FREY - KOCHER und 1997 RICKLI bestehen jedoch nach wie vor sich in Details und im zeitlichen Ablauf unterscheidende Vorgehensweisen.

Einem *"Methodenwechsel"* wird jeweils dann das Wort geredet, wenn den im Unterricht neu Einstiegenden der Bezug zum bisher Gebräuchlichen fremd und der erhoffte Erfolg ausbleibt, weshalb nach *"neuen"* Möglichkeiten und Wegen gesucht wird, welche sich allerdings bei genauerem Besehen als die *"alten"*, in den Hintergrund geratenen, vergessenen erweisen.

h) *"Der sichere Weg" vermeidet "Gefahren"*

Ist nach genauem Abwägen der Entscheid für eine Methode gefallen, so gilt es nun, dieser auch nach Vorschrift zu folgen, denn ein Abweichen davon kann Scheitern bedeuten und der Erfolg ist verspielt, so der Tenor in den Kommentaren. Einiges, was die Verfechter einer Methode als bedenklich erachten, wird nachfolgend aufgeführt.

1. Zum Buchstabieren und Lautieren

α) Kein *"buchstabierendes Lautieren"*

Bei 1909 STAUFFER/HERREN wird vor dem *"buchstabierenden Lautieren"* gewarnt und 1943 KOLLER stellt vor allem fest, *"dass es im ersten Leseunterricht nur ein Lautieren, aber kein Buchstabieren"* gebe. Deshalb sei, so 1966¹⁹ KILCHHERR *"zumal im Stadium des Anfangslesens dringend davon abzuraten, die Kinder zu Hause üben zu lassen"*, denn *"wir haben immer wieder erfahren, dass dort buchstabiert und eben nicht lautiert wird"*, das sei verwirrend.²⁴⁴ Deshalb ist für 1992 KALS Elterninformation wichtig, denn *"sonst kommen immer*

²⁴⁴ JEANNE S. CHALL (1967) verweist darauf, das Lesen Lernende beim Einstieg dreierlei beherrschen müssten. 1. Sie müssten die gebräuchlichen Buchstaben kennen, d.h. wissen wie sie aussehen. 2. Sie müssten das Alphabet aufsagen können. Dabei werden die Buchstaben entsprechend benannt. 3. Sie müssten den Laut, für den der Buchstabe steht, aussprechen können. In ihren Untersuchungen hat sie festgestellt, dass Vorschulkinder, die das Alphabet aufsagen konnten, im Schnitt schneller zum Lesen kamen, als die andern. Ein einmaliges Erlebnis, welches allerdings wiederholt werden müsste, um es zu verallgemeinern, bestätigt dies. Ein sechsjähriges Kind, ältestes von vieren, wurde von den Eltern gemäss deren Verständnis intensiv auf die erste Klasse vorbereitet, um ihm einen möglichst guten Einstieg zu gewährleisten, indem ihm das Aufsagen des Alphabets zum Entsetzen der Erstklasslehrerin beigebracht wurde, was es auch bestens beherrschte. Unglücklicherweise versagte es im angebotenen Erstleseunterricht der Klasse, wusste nicht, was man von ihm wollte, und versuchte, sich mit Umhergehen in der Klasse und Abschaun zu helfen, so dass nach dem 1. Quartal eine Einschulung in die A Klasse (das Pensum der 1. Klasse wird in 2 Jahren erarbeitet) mit zusätzlicher Hilfe im Lesen angezeigt

wieder nur die Erfahrungen aus der zum Teil längst vergangenen und dann erst noch verfälschten und legendären eigenen Schulzeit in die Quere, Widersprüche und Fehlreaktionen sind die Folge und verwirren die Kinder".

β) Ausschliesslich "Hinführung zu Lautstruktur der Sprache"

Was wiederholt als *"grundlegendes Element"* diskutiert wird, ist, so 1978 MEIERS, dass jedem *"Kind der phonetische Aspekt der Sprache bewusst"* werde, ansonsten seien die Kinder *"im Leselernprozess behindert, vor allem dadurch, dass sie beim Aufschreiben von Wörtern - und dies haben wir als unerlässliche Komponente des Leselernprozesses wiederholt herausgestellt - Schwierigkeiten"* hätten.

Die Unsicherheit beim Deuten der gezeichneten Bildchen mache *"ein gemeinsames Benennen der Abbildungen mit den Kindern vor Beginn der Übung unerlässlich und bei Fehlern ein Nachfragen nötig"*, denn die von einem Kind spontan *"erbrachte Lösung"* könne *"nämlich richtig sein"*. Dabei zeige sich *„im Anfangsleseunterricht“*, dass *"im akustischen Bereich mit sehr vielen Kindern intensiv und unabhängig von der Einführung des jeweiligen Buchstabens gearbeitet werden"* müsse, *„nämlich Laute in Wörtern erkennen und hören und Wörter mit gleichen Lauten am Anfang, im Wort und am Ende benennen "*.

Das *"Hinführung zu Lautstruktur der Sprache"* ist auch für 1981 REICHEN *"der wesentliche und entscheidende Punkt am vorliegenden Leselehrgang"*.

"Wenn der Lehrer diesem Punkt zu wenig Aufmerksamkeit schenkt und sich nicht bei jedem einzelnen seiner Schüler vergewissert, ob er/sie diesen entscheidenden Lernschritt geleistet hat, kann es zu Lernverzögerungen oder gar Lernversagen kommen".

Es sei dabei wichtig, *"die Lautierübungen von Anfang an auf die ganze Lautabfolge auszurichten und nicht nur den Anlaut oder Endlaut herauszuhören"* und es wird als *"falsch"* deklariert, ausgehend von einer behaupteten linearen Lernabfolge, *"zuerst Anlautübungen, dann Endlautübungen und zum Schluss Binnenlautübungen durchzuführen"*.²⁴⁵ Weil es beim Lesen lernen ums *"Lautieren, nicht ums Buchstabieren"* gehe, seien *"in der Buchstabentabelle die Vokale - so weit es möglich war - durch zwei Bildchen repräsentiert"*, das habe *"seinen guten Sinn und sollte vom Lehrer nicht ignoriert werden"*.

1997 RICKLI macht deshalb *"noch ganz ohne Buchstaben den Kindern die gesprochene Sprache und die einzelnen Sprachlaute bewusst, da eine sichere Lautdifferenzierung, wie nicht genug wiederholt werden kann, die unabdingbare Grundlage für jeden späteren Lese-, Schreib- und Rechtschreibaufbau ist"*.

war. Da es die Buchstaben bestens benennen konnte, musste ihm nun gezeigt werden, wie sie als Laute auszusprechen und zusammenzuhängen seien, was zusammen mit Aufschreiben, auch auf den Rücken schreiben immer wieder angegangen und auch bald begriffen wurde. Innerhalb eines halben Jahres hatte dieses Kind die beste Lesestufe erreicht, überprüft am Märchen Dornröschen, das es in der Originalversion der Brüder Grimm fließend ohne jegliche Vorbereitung ab Blatt vorlas, fehlerfrei, bei direkter Rede mit der entsprechenden Betonung. Der Inhalt konnte einwandfrei mit eigenen Formulierungen wiedergegeben werden. Die "Lesefehler" erfolgten beim zweitenmal Lesen, weil sich das Kind durch seine eigenen Formulierungen beim Erzählen "abgelenkt" hatte. Der Schreck jeder Unterstufenlehrkraft gegenüber dem buchstabierenden Lesen (Mundartbeispiel siehe oben) hinkt wohl noch aus dem 19.Jh nach, welches das lautierende Lesen vernachlässigt hatte. Vielleicht müsste man wieder vermehrt honorieren, dass das Alphabet aufsagen auch seine Bedeutung hat.

²⁴⁵ Das kann so kategorisch nicht abgelehnt werden, denn es ist die Frage, worauf die Aufmerksamkeit der einzelnen Kinder jeweils gerichtet ist. Einmal fällt das auf, was am Anfang ertönt, ein andermal das, was nachklingt und ein drittes Mal wird man stutzig über die klangliche Abfolge. Im allgemeinen wird, ohne nachgeprüft zu haben, davon ausgegangen, dass der Wortanfang die nachhaltigste Wirkung hat, obwohl er schon verklungen ist, wenn der Endlauf ertönt.

δ) Keine "curriculare Ablaufsfolge"

Trotzdem, so 1981 REICHEN, stehe nicht das Lautieren im Mittelpunkt, sondern das Schreiben bald möglichst von einfachen Sätzen. *"Eine gewisse Überforderung dabei"* sei *"im Sinne der Präfigurationstheorie erwünscht"*. *"Doch in Übereinstimmung mit der lerntheoretischen Konzeption"*, die hinter dem Lehrgang *"Lesen durch Schreiben"* stehe, sei es wesentlich, *"dass der Lehrer nicht der naheliegenden Tendenz"* erliege, *"den Schreibprozess der Schüler in einer curricularen Ablaufsfolge organisieren zu wollen"*, nämlich *"den Schülern zuerst das Auflautieren beizubringen und dann, wenn alle Schüler das Auflautieren beherrschen, einfache Wörter, anschliessend schwierige Wörter zu schreiben, daraufhin zu einfachen Sätzen überzugehen etc. ..."*. Dies sei *"möglicherweise im Sinne traditioneller Didaktik eine logische Ablauffolge, lernpsychologisch"* jedoch sei *"diese Begrenzung auf jeweils einen Lernschritt nicht ratsam"*, was *"natürlich"* nicht heisse, dass man umgekehrt vorzugehen habe und *"von den Schülern sogleich die Niederschrift einer längeren Geschichte"* verlange.

γ) Keine absolute 1:1 Laut-Zeichen-Zuordnung

Seien bei Kindern die Schwierigkeiten unüberwindlich, erleichtere man den Lernweg beim Schreiben *"durch Angeben der Buchstabenzahl mit Punkten, durch deutliches Vorsprechen des Wortes"*, durch Kontrolle, ob das Wort auch *"richtig ausgesprochen"* werde, *"durch Vorlesen, was der Schüler bereits geschrieben"* habe, - vor allem aber durch Vorgabe *"einfacher Wörter"*, wobei man bei der Auswahl solcher Wörter *"nach dem Prinzip der minimalen Hilfe die didaktische Vereinfachung nicht so weit treiben"* solle, dass man nur noch Wörter vorgebe, *"bei denen die Laut-Zeichen-Zuordnung keinerlei Ausnahmen erforderlich"* mache und somit die 1:1 Zuordnung als alleinige Regel nahegelegt werde (1981 REICHEN).

2. Zum Schreiben und recht schreiben**α) Verkrampfungen**

Gemäss 1943 KOLLER und seiner Zeit *"sollten Schiefergriffel im ersten Schuljahr verboten sein, um Verkrampfungen vorzubeugen"*. Weicher Milchgriffel, Farb- und Bleistift werden empfohlen.

β) Vorübungen

Die angegebenen Schriftformen seien *"gründlich durchdacht"*, und man bittet, *"sich ganz genau daran zu halten"*, denn sie seien auch schön. Linkshänder werden nicht erwähnt. Was die *"Vorübungen"* zur Steinschrift betreffe, dürften diese *"in den ersten Schulstunden nicht unterschätzt werden"*, aber diese Übungen müssten *"Leben"* haben, Striche seien Gräser, fallende Regentropfen, die Bögen Sprünge des Wolfes, das Ticken des Uhrpendels (1943 KOLLER).

δ) Kein übertriebenes Schreibenüben²⁴⁶

Dem gegenüber fordert 1981 REICHEN *"eine freie Schreibentfaltung auf Grund der engen Verbindung von Schreibmotorik und Persönlichkeit und der Störanfälligkeit durch rigide Zwänge"*. *"Ansprüche an die Schönheit der Schrift"* dürften *"nicht zu Schreibhemmungen führen"* und *"aus motivationspsychologischer Sicht"* solle *"die Freude am Schreiben durch nichts beeinträchtigt werden"*. Trotzdem solle man *"nicht schon heute [zu Beginn des Schreibenlernens BMG] der Sache [dem Schreiben BMG] ihren Lauf lassen"*. *"Das 1x1"* sei von unserer

²⁴⁶ Die Ängste zum „übertriebenen Schreibenüben“ könnten daher rühren, dass im 19.Jh. vor allem in der Ostschweiz die „Examensschrift“ ausgezeichnet wurde, ein Blatt mit handgeschriebenem Text, dem Alphabet und den Ziffern, wundervoll verziert mit Initialen und Girlanden. Einige dieser prächtigen Exemplare sind im Museum Heiden AR zu bewundern.

Person unabhängig, *"die Handschrift nicht"*. Aber *"auf keinen Fall"* sollten *"schreibmotorische Übungen an Buchstaben durchgeführt"* werden. Der Vorgang sei *"eingebettet in die Gesamtheit aller Lernprozesse"*, mit denen sich der Schüler auseinandersetze.

Wenn der Lehrer das Schreiben durch häufiges Üben zu erreichen versuche, schwäche er damit *"möglicherweise das bereits erworbene Bewusstsein der Kinder für die Sinn- und Bedeutunghaftigkeit von Schrift und Sprache"*. Deshalb sollten im Schreiben lediglich *"gezielte Trainingsphasen"* durchgeführt werden, *"damit die Buchstaben als solche nicht mit Unlust- und Misserfolgsgefühlen belastet"* würden.

Auch 1980 GRISSEMANN plädiert dafür, *"dass der Erstleseunterricht besonders am Anfang nicht durch die beträchtlichen feinmotorischen Lernprozesse allzusehr belastet"* werde, obwohl Lesen- und Schreibenlernen miteinander zu verbinden seien.

Obwohl für 1997 RICKLI *"Lesen und Schreiben die Kehrseite einer Münze"* sind und sie *"gleichzeitig erworben werden müssen"*, sei *"es sehr wichtig, dass man erst mit dem Schreiben"* [der Buchstaben BMG] beginne, wenn diese über den Lauttafeln befestigt seien, *"ansonsten stört man den Lernprozess erheblich"*.

γ) Ein Zuviel an Rechtschreibung

"Im Bereich der Rechtschreibung" warnt 1981 REICHEN vor *"einem Zuviel an orthographischen Bemühungen"*, denn das wirke *"kontraproduktiv"*, weil *"die schwachen Rechtschreiber völlig demotiviert"* würden und *"den Glauben daran, dass sie die Rechtschreibung eines Tages doch noch beherrschen könnten"*, verlören²⁴⁷.

3. "Erraten" und "Auswendig hersagen"

Eine weitere Schreckvision der Unterrichtenden neben dem *"Buchstabieren"* ist, das *"Erraten"*, das vom *"richtigen Lesen"*, verstanden als *"Erlesen von Wörtern"*, unterschieden wird, und das *"Auswendig lernen"*, welches das *"Erlesen"* verhindert.

Dazu meint 1921 METTIER: *"Verhängnisvoll wird das Auswendig lernen nur dann, wenn die Kinder die einzelnen Buchstaben nicht kennen"*. Dann würden sie sich gerne aufs *"Erraten"* verlassen, und es sei *"nicht leicht, sie davon abzubringen"*.

1927 ZELLWGER behauptet, *"ein Auswendig sagen"* statt *"Lesen der einzelnen Laute"* zu Seite 10 der Fibel, - es sind die Vokale a e i o u -, sei *"hier wegen den vielen Umstellungen nicht möglich; die Vokale"* müssten *"richtig gelesen werden"*.

Mit dem Bezug auf *"richtiges Lesen"* wendet sich 1978 MEIERS gegen die *"Wort - Bild - Zuordnung"* und betont, im Lesekurs Teil 1 und 2 befänden sich *"relativ wenig Illustrationen, da grundsätzlich alles vermieden werden soll, was vom Lesen ablenkt und ein Pseudolesen begünstigt"*, um an anderer Stelle dies doch wiederum zu vertreten, denn *"die Verbindung von Bild und Wort"* sei *"in den Anfängen notwendig"*.

1997 RICKLI gibt zu bedenken, dass *"im Anfängerunterricht die Vorstellung von Wortbildern gerade bei visuell veranlagten Kindern nicht zu früh unterstützt werden"* sollte, *"damit das lautierende Durchgliedern von Sprech- und Lesewörtern nicht optisch unterbunden wird"*.

²⁴⁷ Dazu sei auf CHALLS (1986) Einwand verwiesen, dass im Englischen 80% der Wörter den Grundregeln der Rechtschreibung folgen, aber im Anfangsunterricht mehrheitlich mit davon abweichenden Wörtern gearbeitet werde, so dass bei den Lernenden der Eindruck entstehe, die gesamte Rechtschreibung sei unregelmässig und nicht zu bewältigen. Für den deutschen Unterricht gilt Ähnliches. Auch bei einer *"Lesen durch Schreiben"* - Methode müssen die Lernenden auf die Regelmässigkeiten der Rechtschreibung aufmerksam gemacht und bestärkt werden, wenn sie diese entdeckt haben. Ausnahmen werden dann erfasst, wenn die bei JEAN PIA-GET (1896-1980) beschriebene *"Übergeneralisierung"* eingetreten ist.

*Sonst fangen die Leseanfänger auf Grund von mangelhaft erinnerten Wortbildern beim Lesen an, ganzheitlich zu raten, anstatt das Wort zu erlesen und beim Schreiben treten Auslassungs- und Umstellungsfehler ein, weil die Kinder das lautierende Transkribieren zu wenig sorgfältig ausführen*²⁴⁸.

4. Gesteuertes Lernen

Obwohl ja eigentlich sicheres Lesen erwünscht und das Ziel ist, so darf es anscheinend unter keinen Umständen unkontrolliert zu Stande kommen.

α) Bremsmethoden

Wenn Lesenlernen genormt und im Gleichschritt vorangehen soll, wird mit den einzelnen Blättern *"die Gefahr des Vorauslesens verhindert"* (1959 GUTKNECHT). Zugleich, so 1942 SCHÄPPI, *"freut die Kinder jede neue Gabe"* [Zettel, Streifen, Leseblatt BMG], unter der Bedingung, dass *"sie an ihre Kraft nicht zu hohe Anforderungen stellt"*.

Auf Lernen bremsend wirkt, was z.B. 1978 MEIERS vorschlägt: *"Bekannte und unbekannte Wörter werden gemischt mit der Aufforderung, Welche Wörter kannst du lesen?", um bei den Kindern keine falsche Sicherheit im Lesen zu erzeugen"*, was heisse, *"dass man bei oberflächlicher Betrachtung eines Wortes bereits"* meine, man kenne das Wort. Zudem werde *"zu einem genauen Hinsehen provoziert"*, was wiederum in die Verzögerungstaktik im optischen Bereich einzuordnen ist. Er verbrämt diese Übungen mit der Annahme eines positiven Effektes, denn sie seien *"für alle Kinder ein Anstoss, nach noch nicht bekannten Buchstaben zu fragen"*, und da das *"alle Kinder"* doch eher unwahrscheinlich ist, folgt die Einschränkung gleich anschliessend, dass diese Übung doch die Möglichkeit gebe, *"zumindest für Kinder mit grösserer Lernkapazität die Gefahr einer strengen zeitlichen Taktierung des Lesenlernens zu mindern"*.

1968 BÄHLER et al. wollen *"mit der Umstellung von Wörtern und Sätzen die Kinder zwingen, die Wörter aufmerksam anzuschauen und sie nicht nur mechanisch in auswendig gelernter Reihenfolge herzuaplappern"*.

1981 REICHEN vermutet, dass *"durch ungeeignete Formen von Fremdsteuerung vermutlich die für erfolgreiches Lernen unerlässlichen Selbststeuerungsprozesse irritiert und blockiert"* würden, was heisse, dass *"ein ausreichendes Ausmass an Selbststeuerung durch den Lernen eine kritische Bedingung"* sei *"für erfolgreiches Lernen"*. Man müsse jedoch *"rechtzeitig merken, wenn man das Präfigurationsprinzip"*²⁴⁹ überziehe. Es könne nämlich *"ein Verwöhnungseffekt nach vermehrter Aufmerksamkeit und Zuwendung entstehen"*.

β) Zeitdruck und vorgeschriebene Lernschritte können demotivieren

Bei individualisiertem Unterricht profitierten alle, *"auch die guten"*, weshalb die *"Leistungsunterschiede stark"* anwuchsen. Es dürfe aber nicht passieren, dass die guten *"zum Massstab"* würden, *"mit denen man die schwachen"* messe. *"Ständige Leistungsvergleiche"* demotivierten *"den schwachen Schüler"*, bewirkten *"offenen oder versteckten Leistungsdruck"* und führten *"langfristig zur Leistungsbehinderung"*.

Wenn von den Schülern verlangt werde, unter Zeitdruck zu arbeiten, würden *"alle diese Massnahmen zum Aufbau einer Lesemotivation allerdings stark eingeschränkt"*. Ja, *"die moti-*

²⁴⁸ Die "Flüchtigkeitsfehler" folgen tatsächlich der Flucht der Gedanken, indem die langsame Hand gerade das schreibt, was der schnelle Kopf eben gerade gedacht hat. Bei Umstellungsfehlern ist nochmals eine andere Möglichkeit anzunehmen.

²⁴⁹ Was REICHEN damit meint, konnte nicht in Erfahrung gebracht werden.

vierende Wirkung" werde *"sogar aufgehoben, wenn gleichzeitig die starre Bearbeitung vorgeschriebener Lernschritte gefordert"* werde. (1981 REICHEN)

δ) Speziell Werkstattunterricht

Bei noch wenig Erfahrung mit Werkstattunterricht *"sollte man den Fehler"* vermeiden, *"aus Angst vor zu wenig Sprache und Rechnen zuviel obligatorisch zu erklären"*. Dies verleite die Kinder zu *"unsorgfältigem und flüchtigem Arbeiten"*, weil sie die Blätter *"möglichst rasch hinter sich bringen"* möchten. *"Werkstatterfahrene Lehrerinnen"* verzichteten weitgehend auf Obligationen aus der Erfahrung, *"dass bei einem attraktiven Angebot am Schluss ohnehin die meisten Kinder fast alles bearbeitet"* hätten (1981 REICHEN).

5. Kein Verleider

Demgegenüber hält 1950 KAMMERMANN bezüglich des ganzheitlichen Lesens fest, dass das von Margrit BALMER, Übungslehrerin in Bern, zusammengestellte Leseheft²⁵⁰ mit dem Titel *"Die Strasse - ein Lesebuch"*, bei dem es um das erste *"Auffassen gedruckter Lesetexte durch die Kinder"* gehe, *"aus übergrosser Ängstlichkeit wegen des Auswendiglernens"*, des sich *"oft wiederholenden langsamen Aneinanderreihens"* auch bereits vertrauter Wörter, „*verkannt und verpönt*" war und zur *"Bevorzugung zusammenhangloser Texte"* geführt habe. *"Das Kind sollte ja nicht aus dem vorgehenden Worte das nachfolgende erraten können"*, und führt weiter aus, dass in der Diskussion *"Zur st.gallischen Fibelfrage"* dem *"Lesestoff aus zusammenhanglosen Wörtern und Sätzen"*, mit welchem dem Auswendig lernen vorgebeugt werden sollte, der *"grössere sprachliche Gewinn"* entgegengestellt werde, *"den das Kind durch häufiges und freudiges Lesen sprachlicher Musterstücke, - aber solche müssen es sein - und durch Auswendig lernen sich dauernd aneignet"*²⁵¹.

1927 ZELLWGER meint, Silbenübungen *"zur Wiederholung der Leiselaute in Verbindung mit den Vokalen"* seien *"anstrengend"* und dürften *"nicht bis zum Überdruß betrieben"* werden. *"Die Kinder sollen sie als eine lebendige und fröhliche Beschäftigung, als eine Art Ratespiel jederzeit gerne wieder aufnehmen"*.

Langeweile solle im Leseunterricht vermieden werden. Deshalb beschränkt sich 1947 HUGELSHOFER bewusst darauf, *"an jedem Verschen nur die Übungen vorzunehmen, die sich sinnvoller Weise aus seinem Wortlaut von selbst ergeben"*.

6. Die eine Methode stört die andere

α) Analytisch versus synthetisch

Nach 1942 SCHÄPPIS Auffassung hat das Erfassen des *"Wortbildes"* fürs Lesen zentrale Bedeutung und so *"darf die zweite Arbeit, nämlich das Einprägen der Buchstaben und das Tönen der Laute damit, welches neben der ersten Arbeit mit den Wortbildern systematisch weitergeführt wird, das Auffassen der Wortbilder nicht stören"*.

"Wir dürfen die zweite Arbeit nicht so in den Vordergrund zerren, dass die Kinder nun am Buchstaben und nicht mehr am Wortbild haften. Die Kinder werden nach den ersten Buchsta-

²⁵⁰ Heft Nr.1 der "Bernischen Schulpraxis" 1936

²⁵¹ Das erinnert an die Tragik des Erstklasskinds, das voller Begeisterung mit der Geschichte "Vom grossen und kleinen Fisch" im Lesebuch nach Hause kam, und die Geschichte auch gemäss seinem Wissen "vorlas", aber immer wieder mit Abweichungen zu dem, was die Wörter vorgaben. Man hätte ihm wohl besser mit dem "sich auswendig merken" geholfen, statt mit dem Zwang, buchstabengetreu vorzugehen, in einer Phase seiner Lesentwicklung, die das auswendig Wissen noch verlangte. Denn den Inhalt der Geschichte wusste es ja und den wollte es vermitteln. Auch hier war's mit der Lesemotivation für lange Zeit aus.

ben auch die andern selber entdecken. Die Reihenfolge spielt bei den Druckbuchstaben keine Rolle".

Die Lesefähigkeit störende Einflüsse, so die Kenntnis und Darstellung der Buchstaben und die synthetischen Übungen, müssten vor dem Auffassen und Darstellen der Wortbilder zurücktreten, ebenso müsse alles andere vermieden werden, *"was in dieser ersten Lesezeit das Ausbilden der Fähigkeit, Wortganze zu erfassen, stört"*, zum Beispiel, dass die Kinder nacheinander verschiedene Schriften lesen müssten, *"also zuerst Schreibschrift, nachher Druckschrift oder umgekehrt, das war in verschiedenen Kantonen so, leider wird vielerorts im Übereifer mit der Druckschrift begonnen, und im 3. Quartal die Schreibschrift auch noch hineingedrückt. So bekommen die Kinder gleich vier Alphabete, manchmal noch mehr zu schlucken"*. Sie meint: *"Wir dürfen nicht vergessen, dass so viel Buchstabenmaterial schon für ein mittelmässig begabtes Kind zuviel ist. Wir brauchen die Kinder doch nicht schon im ersten Schuljahr mit Buchstaben zu stopfen"*.

Ein weiterer störender Einfluss sei es, *"wenn der Lesestoff in der Grösse des Druckalphabets zu stark"* wechsele. Deshalb hätten die folgenden Heftchen alle den gleichen Druck.

"Silbenbenennung" müsse ebenfalls *"störend für das Wortbild wirken"*. *"Mit der Synthese kommen wir auch zum Silben schneiden [d. h. zum Trennen BMG] und in diesem Zusammenhang dient es dann dem genauen Herausarbeiten des Wortbildes"*.

1959 GUTKNECHT möchte bei ganzheitlichem Vorgehen *"dringend davor warnen, die Kinder beim Schreiben auf einzelne Buchstaben aufmerksam zu machen"*, denn *"die Gefahr" liege nahe, "dass die Kinder dann verfrüht in die Analyse getrieben" würden, was "ein künstlicher Eingriff in den Ablauf des Leseprozesses wäre und den Erfolg der Methode in Frage stellen könnte"*.

1968 BÄHLER et.al. sehen *"die Gefahr, dass man zu lange auf der 1. Stufe, der naiv - ganzheitlichen, verweilt, so dass die Analyse zu spät einsetzt oder zu wenig bewusst betrieben wird"*; aber *"beim Einstieg mit den Buchstaben"* sei es angezeigt, *"beim Lesen nicht ausschliesslich Buchstaben an Buchstaben zu reihen, sondern von Anfang an neben den einzelnen Lauten auch kleine Sätzlein und Sprüchlein zu lesen"*.

Für 1972 PLETSCHER gilt es, beim ganzheitlichen Lesen *"in den ersten Wochen das Selbstbewusstsein des eher unsichern Erstklässlers zu stärken"*. Bei den ganzheitlichen Leseübungen *"sollte die Lehrerin stets den Überblick über die Klasse behalten, korrigierend eingreifen und darauf achten, dass beim Lesen mit dem Finger nachgezeigt wird"*, denn die *"Leserichtung"* sei für die Erstklasskinder *"noch gar nicht zwingend"*. *"Auf keinen Fall" dürfe "das Kind mit dem Hinweis ,das ist falsch' unsicher gemacht werden"*.

β) Synthetisch versus analytisch

1943 KOLLER, der synthetisch vorgeht, verlangt: *"Der neue Buchstabe und Laut muss dem Kinde ganz eingeprägt sein, bevor wir die entsprechende Seite der Fibel lesen"*. *"Jeder neue Konsonant muss mit allen bekannten Vokalen, jeder neue Vokal mit allen bekannten Konsonanten in Verbindung gebracht werden. Der Schüler hält den auf Karton stehenden Konsonanten vor und anschliessend hinter jeden bekannten Vokal"*.

Es sei *"streng darauf zu achten, dass den Kindern zuerst nur ganz kleine Abschnitte zum Lesenlernen aufgegeben werden. Vielleicht genügen schon 3-5 Zeilen, die dann aber recht gut gelesen werden sollen. Das wirkt bei Schlechtlesern manchmal fast Wunder"*.

1978 MEIERS aber verlangt, dass nur *"selten"* ein Text *"wiederholt"* werde. Es sei *"ein Unsinn, Kinder einen Text 10 x und öfter hintereinander lesen zu lassen"*, wenn ihnen der Inhalt längst nichts mehr biete. Das beobachtete *"besser Lesen"* sei ein *"Scheinerfolg"*, da der Text

"in der Regel nur besser auswendig aufgesagt" werde. "Ein Fortschritt im Lesen" sei das nicht. "Ein solches Vorgehen" baue "mit grosser Sicherheit die Motivation zum Lesen ab".

7. Bildung und Umwelt

α) Bildung und Umweltveränderungen

1947 HUGELSHOFER geht es *"um wirkliche Bildung"*, was heisse, *"Bildwerden der Sprache im Menschen, nicht um blosses Geklapper oder mühsame Stümperei"*, denn *"allein schon die Vielfalt am alljährlichen Weihnachtsbüchermarkt, abgesehen vom zweifelhaften künstlerischen und ethischen Gehalt"*, müsse *"das Kind zur Oberflächlichkeit und Zerfahrenheit führen"* und stumpfe die Sinne und Empfindungen ab. Zudem ertöte *"die technische Vollkommenheit und Raffiniertheit, mit der ein Marktprodukt das andere zu überschreien sich genötigt"* sehe, *"im Kinde jeden Impuls zu eigener, phantasievoller Tätigkeit"*.

Obwohl bei 1978 MEIERS *"eine gewisse Bandbreite der Themen"* nötig ist, *"um der Interessensspannweite, dem Interessenbereich der Kinder einigermaßen gerecht zu werden"*, ist dennoch *"ein Supermarktcharakter, Oberflächlichkeit und Sprunghaftigkeit"* zu vermeiden.

Nach 1966¹⁹ KILCHHERR jedoch sollte man *"sich davor hüten, das Märchen unterrichtlich zu missbrauchen und ihm durch bildhafte Märchendarstellung Gewalt anzutun"*.

β) "Die Eltern"

Die Eltern werden bei 1961 ZUMTAUGWALD und in der Einleitung zu 1996 FREY - KOCHER davor gewarnt, *"hemmend, zu wirken"*, wenn sie *"das Kind die einzelnen Buchstaben lesen lassen"*, und wenn schon, dann *"sagen Sie aber bitte nicht den Buchstabennamen, sondern nur den Laut"*.

1981 REICHEN verlangt von den Eltern, dass sie *"auf keinen Fall das Kind in die Schule begleiten oder dort abholen"*. Wenn es einen gefährlichen Schulweg habe, *"dann zeigen Sie ihm, wo und wie es auf den Verkehr achten soll"*. Für den Schulweg sei eine Zeittoleranz einzurechnen und er habe eine wichtige soziale Funktion.

Zudem verlangt 1992 KALS, *"Ausdrücke wie: das ist aber falsch, das ergibt ja keinen Sinn, reiss dich zusammen, du musst dich halt mehr konzentrieren, wieso begreifst du das denn nicht usw."* zu vermeiden. *"Und dabei soll man sich ja nicht an der Ausrede aufhalten, zu Hause würde das Kind das ja auch hören, die Welt und Kinder untereinander seien halt auch hart. Ersten hat das Elternhaus gegen eine menschlich geführte allen eine Chance gebende Schule keinen grossen Einfluss, und zweitens sind die Kinder gar nicht so brutal zueinander, wie man das gern hätte. Sie leben vielfach in der Schule auch nur das, was ihnen vorgemacht wird!"*

1979 MARTI erwähnt, für Berndeutsch Sprechende dürfe *"keinesfalls zur Erleichterung des Lesens zuerst die Lautung /ei/ statt /ai/ gestattet werden."* Auch sei darauf zu achten, *"dass dieser neue Diphthong in der Schule eingeübt"* werde, denn *"noch immer"* begegne man *"im Bernbiet beim Lesen der /ei/-Aussprache, so dass man mit vorzeitigen Hausaufgaben sehr vorsichtig sein"* müsse.

8. Sprachpflege

α) "Eine tote Buchsprache"

1950 KAMMERMANN fordert auf: *"Hüten wir uns aber, dem Kinde eine tote Buchsprache anzuerziehen; gerade der mündliche Unterricht soll es ja befähigen, die toten, starren Schriftzeichen des Buches in lebendige, tönende, zu Herzen gehende Sprache umsetzen zu können"*.

Deshalb *"wagen wir es erst, gegen Ende des (ersten) Schuljahres eine Geschichte schriftdeutsch zu erzählen"*.

Auch 1978 MEIERS plädiert dafür, dass *"dem Lesen von Texten das Gestalten von Texten unmittelbar folgen"* sollte, um die *"stereotypen Wiederholungen"* auf den wegen *"formaler Übereinstimmung stereotyp gestalteten Übungsseiten"* zu vermeiden und greift *"einige wichtige Punkte als prinzipielle Gestaltungsmöglichkeiten des Erstleseunterrichts"* mit einer *"besonderen Funktion"* heraus wie zum Beispiel die Abfolge *"Texte - Sprechanlässe - Eigenfibel"*, obwohl er fragt: *"Darf ein Text überhaupt behandelt und dadurch vielleicht zerredet werden?"*. *"Die Gestaltung"* bezieht sich auf die im Lesekurs mit den *"gelernten Buchstaben"* zusammengestellten Sätze²⁵².

1981 REICHEN betont, dass mit *„Lesen durch Schreiben die Gefahr einer künstlichen Fibelsprache“* vermieden werden könne, da die Kinder ihr Erlebtes aufschreiben.

β) Bedeutung erfassen

1968 BÄHLER et al. weisen darauf hin, *„dass das Umstellen der Wörter zu anderen Sätzen mit neuem Sinn in seiner Schwierigkeit und seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden darf. Der neue Satz entsteht ja aus einer neuen Situation im Erleben. So muss er auch im Leseunterricht durch diese Situation begründet sein und darf niemals etwa nur mechanisch – manipulativ vorgenommen werden“*. Zudem können Kinder mit unsicherem deutschem Satzmuster bei der Vertauschung von Subjekt und Objekt und bei der *„Umwandlung in einen Fragesatz“* in Verständnisschwierigkeiten geraten, zumal das gedruckte Fragezeichen von sich aus keinen Fragesatz erklingen lasse. Den Texten einer Fibel allerdings sehe man nicht an, wie damit gearbeitet werde.

δ) Sprachmelodie

1979 SCHLÄPFER schreibt zu einem Text: *„In Wirklichkeit ertönen im Echo nur die Vokale, daher sind sie grösser gedruckt. Die Kinder sollen diese kleine Szene mit ausdrucksvoller Sprachmelodik gestalten“*. Auf diese Art erlebten sie *„die Ausdrucksmöglichkeit der eigenen Stimme“* und entgingen *„der Gefahr des monotonen Sprechens und Lesens“*.

²⁵² Diese Gestaltung verläuft folgendermassen: *"Vertauschen der Personen"*: <Till tollt mit Toto.>-<Toto tollt mit Tim>; *„Vereinfachung“*: <Mi tollt.>-<Mo tollt.>; *„Umwandlung in einen Fragesatz“*:<Tollt Lilo mit Toto?> (S.56), wobei übersehen wird, dass *"tollt"* für Schweizer Kinder eher ungebräuchlich ist und bedeutungsmässig mit dem Satz *"Lotti malt toll"* im *"Lesespiegel"* S.7 kollidiert. 2004 wird allgemein das englische Wort *"cool"* für *"toll"* verwendet, bereits von Vierjährigen. Als weitere *"Gestaltungsmöglichkeit"* wird von 1978 MEIERS die *"Satzweiterung"* angeführt vom Beispiel <Mama> <Mama malt> <Mama malt oft> <Mama malt oft Mi> <Mama malt oft Mi mit> <Mama malt oft Mi mit Mo.>, welche *"in ihrer Gestaltung den Lesevorgang des Leseanfängers"* widerspiegle. Es sei darauf hingewiesen, dass hier das absichtliche Zurückspringen mit den Augen und das Wiederholen des schon Gelesenen bei Leseanfängern unerwünscht vorkommen kann, vor allem dann, wenn sie ermahnt werden, nochmals genau hinzuschauen, dies bei interpretativen Verlesungen - sie lesen das, was es nach ihrer Einschätzung und auf Grund einzelner Buchstaben heissen könnte, was immer wieder als *"raten"* bezeichnet wird. Dieses zurückspringende Lesen erweist sich als kontraproduktiv, weil es die Lesenden verunsichert und zu Verzögerungen führt. Überdies, so MEIERS, deute das bei jeder Zeile bewusst weggelassene Satzzeichen, nämlich *"der fehlende Punkt die Offenheit"* an, obwohl *"jede Zeile eine Sinneinheit"* darstelle (S.58). Mit diesem Argument können sich die Kinder die Fortsetzung nach ihrer Vorstellung denken, um wiederum korrigiert zu werden, wenn es anders ist als das Gedruckte vorgibt. Ein weiterer Vorschlag MEIERS' findet sich zum letzten *"Text"* auf Seite 34 im Lesekurs Teil 1, der <Malt Mama Mimi?> *„nicht unmittelbar als Kontrolle zum Verständnis des mittleren Textes erscheinen lassen"* will. Es werden *"Zungenbrecher"* eingeschoben, die allerdings zunächst einmal gelesen werden müssen. Sie lauten: <Mama malt Mi mit Mo im Mai.> <Till tollt toll mit Tilo.> <Lilo malt Ali lila am Lift.>. Übersehen wird, dass dies bei *"synthetischem richtigem Lesen"* bei Leseanfängern so seine Zeit dauert. Sollen sie wirklich als *"Zungenbrecher"* dienen, also gesprochen werden, wird Sprechgeschwindigkeit, erzeugt durch sprechmotorische Beweglichkeit, erwartet, was ein weitgehend *"auswendig Wissen"* des zu Sagenden bedingt, also schon wieder kein *"richtiges Lesen"*.

γ) Lautes Lesen

1981 REICHEN warnt an mehreren Stellen eindringlich davor, „das Kind“ nicht zum lauten Vorlesen zu drängen, „sondern abzuwarten, bis das Kind von sich aus etwas vorlesen möchte“. „In der Schule [bei REICHEN BMG] werde „das laute Lesen nicht gepflegt“. „Das Kind“ lese beim Schreiben „immer nur still für sich“, wobei allerdings, - im Gegensatz zum „stillen Lesen“ geübter Leser und Leserinnen -, jeweils leise mitgesprochen werde. Es könnte „unter Umständen eine negative Überraschung sein, laut für andere lesen zu müssen“. Voraussetzung sei allerdings, dass die Kinder „das stille Lesen beherrschen müssen“.

Nach 1981 REICHEN soll „auf Grund der besonderen lernprozessualen Implikationen und des methodischen Vorgehens lautes Vorlesen nicht gelehrt werden“. Erst „im weiterführenden Leseunterricht“ werde „in dieser Richtung“ gearbeitet. „Sinnentnahme und Förderung der Lesefreude als Ziel“ würden „durch das laute Vorlesen in der Klasse eher verfehlt als angesteuert“. Weil „der Anspruch durch Eltern oder Lehrer“ bestehe, es müsse „fehlerfrei“ gelesen werden, führe dies zu „unnötigen Dauerkorrekturen und Hemmungen“ und baue „letztlich eine Lesebarriere“ auf. Lautes fehlerfreies Lesen fixiere „auf das auszusprechende Wort“ und hemme „das Vorausschauen, um Kontexthinweise zu erlangen, die das Sinnverständnis“ begünstigten und unterstützten. Damit werde „aber die Sinnerfassung erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht“, denn „aus Furcht vor einer Blamage gegenüber den Klassenkameraden und im Hinblick auf die Erwartungen des Lehrers“ richteten „die Kinder ihre Aufmerksamkeitsanstrengungen auf die Vermeidung von Fehlern und die schöne Aussprache anstatt auf die Sinnerfassung“. Das vergälle „die Freude am Lesen gerade bei jenen Kindern, bei denen Lesefreude als Voraussetzung eines besseren Schulerfolges besonders nötig wäre“.

1989 MARTI ist anderer Ansicht und ermahnt: „Nicht vergessen, zur Sprachbildung das Leseblatt nochmals laut lesen lassen!“

λ) Aussprache

Zur Aussprache gibt 1992 KALS den Hinweis, <Ch> als /x/ auszusprechen, nicht als /k/, „sonst kann es passieren, dass Sie die Probleme bei der Differenzierung von <K/Ch> über lange mitschleppen müssen“.

Auch für 1989 MARTI muss bei /k/ zunächst die „Lesefunktion vor der hochsprachlichen Aussprache den Vorrang haben“. Die Aussprache von <ch> biete „wegen seiner Positionsbedingtheit den Kindern viele Schwierigkeiten“, was ein bekanntes Problem sei, das nicht schon im ersten Schuljahr gelöst werden könne. Vor allem sei „jede regelhafte Anwendung zu vermeiden“. Es gelte „nur das Vorsprechen im Einzelfall“. Da aber „die beiden Varianten nicht bedeutungsunterscheidende Wirkung“ hätten, sei „Zurückhaltung im Korrigieren“ empfohlen.

Nach 1989 MARTI sei bei <e> „die Gefahr einer schlecht unterscheidenden Aussprache besonders gross. Trotzdem möchten wir empfehlen, beim Lesenlernen nicht allzu strenge Massstäbe anzulegen, das Vorbild der Lehrerin“ sei „stärker als ständiges Korrigieren“.

Beim Buchstaben V sei wegen der je nach Wort wechselnden Lautung, „stimmlos“ bzw. „stimmhaft“, eine „Lautanalyse nicht angebracht“.

8. "Überbelastung des Gedächtnisses"

α) Vergessen

1944 SCHÜEPP meint: „Vergessene Buchstaben gewinnen wir immer wieder neu durch Analysieren. Andere Gedächtnishilfen brauchen wir nicht. Sie könnten höchstens störend ein-“

greifen und die unbewusste Assoziation zwischen Wahrnehmung des Schriftbildes und der Sprechbewegung hindern".

β) Verwechslungen

1959 GUTKNECHT vermerkt, dass bei einer *"Überbelastung des Gedächtnisses leicht Verwechslungen der Wortgestalten auftreten"*.

Um Verwechslungen und demzufolge Verlesungen zu vermeiden, wird Gegenüberstellung als Prinzip zum *"optischen Unterscheiden"*²⁵³ eingesetzt. 1978 MEIERS schreibt zur gleichzeitigen Einführung von <ei> und <ie>, da die beiden Buchstabenfolgen *"bei vielen Kindern zu Verwechslungen"* führen würden, sei es nötig, *"wiederholt Wörter schreiben und lesen zu lassen, in denen die bedeutungsunterscheidende Funktion von <ei> und <ie> deutlich"* werde²⁵⁴. Falls aber in einer Klasse *"keine oder nur sporadische Verwechslungen"* auftauchten, *"sollte das Problem <ei/ie> nicht künstlich erzeugt werden"*.

1982 SCHNEIDER *"führt"* <Ei> <ei> mit dem Wort <Eier> *"ein"* und macht die Kinder darauf aufmerksam, dass nur <Ei> und <ei> *"richtige Eier"* seien, <ie> sei kein <ei>.²⁵⁵

δ) Bemerkung

Gegenüberstellung als sogenannter Kontrast sowohl im visuellen, auditiven und taktilen Bereich zur vermeintlichen Klärung wird verschiedentlich eingesetzt, abgeleitet von der Beobachtung und Erfahrung, dass sich Gegensätze und Unterschiede leichter merken lassen. Dem ist durchaus so, nur setzt das Erfassen einer Differenz beim grösstmöglichen Gegensatz ein, wie z.B. beim Sprechenlernen die geschlossene Mundstellung für /m/ oder /b/ im Gegensatz zur voll offenen Mundstellung bei /a/, um sich nach und nach anzunähern bis zu einem kleinsten Unterschied²⁵⁶.

Im obigen Beispiel wird einzig der *"optische Unterschied"* in der unterschiedlichen Links - Rechts - Abfolge angesprochen. Diese kann beim ersten Lesen noch unsicher sein, weshalb in der Erinnerung unklar bleibt, welche von beiden Möglichkeiten, <ei> oder <ie>, im konkreten Fall zu wählen ist. Der Lernaufwand, - zusätzliche Wörter *"müssen geübt"* werden -, wird grösser oder misslingt. Deshalb wird berechtigt *"gewarnt"*, ein Problem, das nicht bestehe, künstlich zu erzeugen.²⁵⁷

i) Der Lehrer als Vermittler und Erzieher

1978 MEIERS betont die Vermittlerrolle der Lehrperson beim Erlernen des Lesens. Obwohl *"ein Lehrer als Vermittler zwischen dem augenblicklichen Stand der Lesefähigkeit des einzelnen Kindes und den im Leselehrgang gestellten Aufgaben einzuschalten"* sei als seiner *"zentralen Aufgabe"*, wäre es verfehlt, ihn *"nur als Vermittler zu sehen"*. Das banalisieren seine Funktion, reduziere seine didaktischen Wirkungsmöglichkeiten, eliminiere *"seine Erziehungsfunktion, die auch im Erstleseunterricht immanent immer vorhanden"* sei.

²⁵³ Dazu die verzweifelte Aussage eines Lernenden: „Die Unterschiede von denen (<d> und <t>) sehe ich deutlich, aber ich vergesse immer wieder, wie man dem einen und dem andern sagt...“)

²⁵⁴ Dies hat allerdings auch wieder seinen Haken, z.B. bei Präsens und Präteritum starker Verben wie <schreib>/<schrieb>.

²⁵⁵ Vom Visuellen her allerdings wird man stutzig. Wo in "Eier" ist das <Ei> und wo das <ie>? Beim Sprechen des Wortes ist das zweite E bekanntlich hörbar.

²⁵⁶ Siehe dazu: JAKOBSON ROMAN (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze.

²⁵⁷ Zudem besteht bei den gewählten Kontrasten, analog zur Phonem-Graphem-Zuordnung, keine Übereinstimmung von gesprochenem und gehörtem Laut und dem optischen Schriftzeichen. Z.B. ist die hörbare Differenz von /m/ zu /n/ sehr gering, ebenso von /b/ zu /d/ zu /g/, aber vom Sprechen her wegen der unterschiedlichen Artikulationsstellen sehr deutlich.

Den *"Lehreraktivitäten"* komme *"eine notwendige und hervorragende Funktion"* zu in der *"Organisation des pädagogisch - didaktischen Umfeldes in der Weise, dass Schüler lernen können, lernen wollen und in zunehmendem Masse selbständig werden."*

"Die Rolle und Funktion des Lehrers im Erstleseunterricht" solle *"gleichgewichtig neben dem kodifizierten Aufgabengefüge"* gesehen werden, was *"die Gesamtheit der im Lesekurs und im Lesebuch vorgegebenen Aufgaben"* enthalte. *„Eine solche Gleichsetzung"* ergebe sich *"aus dem Begriff ‚Lesen‘ selbst, der gemeinhin als Sinnentnahme definiert"* werde.

1978 MEIERS geht davon aus, *"dass Lesen lernen im wesentlichen erst durch die Massnahmen des Lehrers zu einen effektiven Prozess"* würde, das heisst, Eltern und Umfeld werden bei diesem Prozess von ihm ausgeklammert.

5. Lesen, eine selbstverständliche Fertigkeit?

a) Lesenlernen wie von selbst

Eine Mehrheit der Kinder erwirbt die Lesefertigkeit *„gut“* und oft auch *„wie von selbst“*. Jedoch verfehlt auch regelmässig ein gewisser, über all die vergangenen Jahrzehnte, wenn nicht Jahrhunderte, zahlenmässig recht gleich bleibender Teil den erwarteten Durchschnitt und bewältigt das Leselernen nur mangelhaft, was wiederum dazu führt, an weiteren Methoden, die angewendet werden könnten, zu arbeiten. Dass dabei über die Jahrzehnte nicht wesentlich Neues erfunden, sondern lediglich die Schwerpunkte anders gesetzt wurden, machen sowohl die Historische Hinführung wie die Methodenbezeichnungen klar²⁵⁸.

Da Könner ihre Fertigkeit problemlos einsetzen und sich kaum Rechenschaft geben müssen, unter welchen Bedingungen und mit welchen Prozessen sie diese erworben haben, verleitet dies dazu, vor allem wenn die angewendete Methodik doch einsichtig, folgerichtig und logisch erscheint, Nichtkönner als *„unfähig“*, *„schwach“* oder *„dumm“* zu bezeichnen, was sich unweigerlich auf den allgemeinen Charakter der Betroffenen überträgt und an deren Selbstwert nagt. Dies ist immer wieder in informellen Gesprächen festzustellen. Auch diese Stigmatisierung zieht sich durch die Jahrhunderte. Das oben angeführte Zitat von ICKEL-SAMER (1534), ein Schüler müsse schon ein *„ungeschickter kopff“* sein, wenn er das Lesen mit der von ihm beschriebenen Methode nicht begreife, sei ein Beispiel von vielen.

b) Beurteilung von Schulkindern in Kommentaren zu den Erstlesefibeln²⁵⁹

„Das schwache Kind“, *„der schwache Schüler“*, *„Schwache“*, *„die Schwächeren“*, *„die Schwächsten“*, *„gestörte Kinder“*, *„gestörte Schüler“*, *„naive Schüler“*, *„schwere Fälle“*, *„Problemschüler“*, was immer man darunter verstehen will, werden in der Hälfte der durchgesehenen Begleitkommentare zu den Fibeln der deutschsprachigen Schweiz von 1900 – 2000 ein- bis mehrfach genannt. Sie kämen in allen Klassen vor.

Was *„den schwachen Schüler“* ausmacht, wird u.a. charakterisiert als *„weniger begabt“*, *„weniger intelligent“*. Er habe einen *„niederen IQ“*, sei *„dumm“*, *„faul“* und *„uninteressiert“* und gehöre zu den *„Deppen“*, oder aber er sei *„verträumt“*, *„still“* und *„ahnungslos“*, begreife *„nicht oder nur langsam“*.

Es seien Kinder mit *„Schulversagen“*, *„sprachschwach“*, *„potentiell leseschwach“*, *„leistungsschwach“*, *„vergesslich“*, sie hätten *„schwache, ungeübte Finger“* und seien *„flüchtig und schludrig“*.

²⁵⁸ III und IV C 2. in dieser Arbeit

²⁵⁹ Die im folgenden zitierten Feststellungen wurden alle aus den durchgesehenen Kommentaren herausgezogen, tabellarisch zusammengefasst und geordnet. Sie werden ohne nähere Angaben bezüglich Kommentar und Seitenzahl wiedergegeben.

Sie hätten „*Mühe*“ und würden „*Mühe machen*“, es seien „*Hilfsschüler*“, die man „*fördern*“ und denen man „*nachhelfen*“ müsse, die „*von sich aus erst sehr spät*“ das Geforderte erfassen würden und „*länger*“, „*lange Zeit*“, „*wochenlang*“, „*ein Jahr*“ dazu bräuchten, das „*Lerntempo*“ nicht einhalten und „*dem Unterricht nicht folgen*“ könnten.

Deshalb entstünden „*Lerndefizite*“, „*Lernverzögerungen*“, „*Lernversagen*“, „*Rückstände*“, diese stillschweigend auf einen nicht genannten Standard bezogen.

Differenzierter, weil genauer beobachtet, wird die Beschreibung der „*schwachen Schüler*“,

- wenn darauf verwiesen wird, sie hätten „*Leseschwierigkeiten*“, „*Leselernschwierigkeiten*“, würden „*beim Sprechen Buchstaben verwechseln*“ oder „*falsche Laute verwenden*“,
- wenn festgestellt wird, dass sich „*eine Unfähigkeit zur Synthese*“ zeige, „*zwei Laute nicht verbunden*“, „*nicht zusammengehängt*“ werden könnten, eine „*mangelnde Buchstabenkenntnis*“ bestehe,
- wenn eine geringe „*Speicherfähigkeit*“, „*Lesewahrnehmung*“, „*Lesefähigkeit*“, geringe „*sprachliche Kenntnisse*“ und geringe „*sprachliche Fertigkeiten*“ bezogen auf den Klassendurchschnitt vermutet und festgestellt werden.

Noch präziser sind Verweise auf eine „*sprachliche Entwicklungsverzögerung*“, „*fehlerhaftes Sprechen*“, „*Sprachfehler*“, „*Sprachgebrechen*“, aber auch auf ein „*ungenügendes Sprachgefühl*“ und eine „*mangelhafte Sprachpflege*“, wenn eine „*schwere Zunge*“, eine „*sprachmotorisch*“ mangelhafte Beweglichkeit und eine „*feinmotorische Ungeschicklichkeit*“, „*schlechte Aussprache*“, „*mangelhafte Artikulation*“, „*unpräzise Bewegungen der Sprechwerkzeuge Lippen, Zunge, Gaumen*“ und eine ungenaue „*Mundstellung*“ geltend gemacht werden, Beurteilungen, die sich in Anlehnung an den hals-, nasen-, ohrenärztlichen Bereich auf Sprach- und Sprechschwierigkeiten beziehen.

Auch „*Abweichungen beim Gebrauch der Augen*“, bei der „*visuellen Wahrnehmung*“, sowie bei der „*Aufnahme durchs Ohr*“²⁶⁰, bei der „*auditiven Wahrnehmung*“, dem „*Lautbewusstsein*“, beim „*genauen Hinhören*“, „*Heraushören*“ werden festgestellt.

Erwähnt werden „*Lautierfehler*“, ein „*fehlgeleitetes Anweisungsverständnis*“, eine „*geringe Differenzierungs-*“ bzw. „*Diskriminationsfähigkeit*“, um „*Buchstaben und/oder Laute zu unterscheiden*“ und zu „*isolieren*“. Unsicherheiten der „*Raumlage*“, des „*Seitigkeitssinns*“, der „*Orientierung im Raum*“, „*Störungen im sensomotorischen Bereich*“, „*hirnorganische Ausfälle*“, ein „*psychisch impulsiver Kognitionsstil*“, „*Ablaufstörungen im Lesen und Schreiben*“ werden genannt.

Bei all diesen Nennungen liegt die Vermutung einer mangelnden zentralen Verarbeitung näher als das Beachten der Funktionsweisen der Sinnesorgane, bezogen auf die gegebene Norm „*Lesen können*“.

Spezialärztliche Untersuchungen ermöglichen das Erfassen beeinträchtigter Sinnesleistungen. Es gibt jedoch Kinder, bei denen weder eine Seh- noch eine Hörbeeinträchtigung, noch spezielle motorische Abweichungen ärztlicherseits festgestellt werden können. Dennoch bleiben einige davon beim Lesen- und Schreibenlernen stecken. Generell wird dann der mit der Fibel vorgegebene Unterricht, weil für eine Mehrheit angemessen und erfolgreich, mit zusätzlichen Übungen gleicher Art intensiviert, also die gleiche Methode, die eben nicht griff, wiederholt und verstärkt angewendet.

²⁶⁰ Es ist Gang und Gäbe, vom „Ohr“ als dem Hörsinn (Gehör) und vom „Auge“ als dem Sehsinn (Gesicht) zu sprechen und zu schreiben, was leicht dazu verleitet, zu vergessen, dass für eine den Ohren und Augen entsprechende Sinnesleistung aus guten Gründen deren zwei vorgesehen sind, ein rechtes und ein linkes, und dass diese zwei für adäquate Sinneseindrücke, die entsprechend auf weiteren Abstraktionsstufen verarbeitet werden sollen, idealerweise einwandfrei miteinander kooperieren müssen.

So zeigt das optische Phänomen des Zusammenarbeitens beider Augen, dass, wenn schon kein eindeutiges Bild von den beiden Netzhäuten weitergeleitet werden kann, auch das zentrale Verarbeiten erschwert ist, was etwas anderes ist als allgemeine optische Differenzierung, die von einigen dieser Kinder übrigens bestens erbracht wird.

Ein ähnliches gilt fürs Hören. Es ist wesentlich, wieviel Sprachklang behalten werden kann, um Gehörtes vergleichen und daraus Schlüsse ziehen zu können, ein Bereich, der auf vermehrtes Anregen anspricht.

Muskulatur will generell trainiert werden. Fürs Sprechen sind intensives Saugen, ausgeprägtes Kauen bei geschlossenem Mund und Atmen durch die Nase grundlegend für die Sprechbewegungen.

Bei als „*schwach*“ bezeichneten Schulkindern können solche Gegebenheiten von Bedeutung sein.

Verwirrend kann aber auch sein, wenn für Kinder ein Erkennen der grundlegenden Prinzipien unklar bleibt, wenn sie wiederholen müssen, was sie längst begriffen haben, wenn sie Erklärungen erhalten, die ihrer Logik zuwider laufen.

Den Kontrast bilden „*die guten Schüler*“, „*die Begabten*“, die „*überdurchschnittlich intelligenten*“, „*leistungsstarken*“, „*geistig fortgeschrittenen, aufgeweckten Kinder*“ mit „*hohem IQ*“.

Sie sind den andern „*weit voraus*“, „*schreiten rasch vorwärts*“, sind „*Wegweiser*“ und „*Ansporn*“ für die andern.

Sie haben ein „*gutes Auffassungsvermögen*“, „*lesen ziemlich früh*“, lernen es „*ohne besondere Anleitung*“ und „*ohne grosses Zutun*“, „*in verhältnismässig verblüffend kurzer Zeit*“.

Sie arbeiten „*selbständig*“, „*spontan*“, „*selbstgesteuert*“ und zeigen „*Eigeninitiative*“.

Es sind „*gute und schnelle Leser*“.

c) „Gute“ und „schwache“ Leser, eine Gegenüberstellung

MADELINE LUTJEHARMS (1988) schreibt von „*geübten guten*“ und von „*schwachen Lesern*“. Obwohl sich ihre Arbeit auf „*Lesen in der Fremdsprache*“²⁶¹ bezieht, befasst sie sich im ersten Drittel ihres Buches (bis S.132) mit Lesen in der Erstsprache. Sie begründet ihr Vorgehen damit, dass das „*Lesen geübter Leser automatisiert*“ verlaufe und demzufolge „*die dafür nötigen Prozesse und deren Ablauf übers Bewusstsein kaum wahrgenommen*“ würden. Eine Möglichkeit, dies zu erfassen, sei mit dem Lesenlernen in einer Fremdsprache gegeben. Sie stützt sich in ihren Argumenten dabei auf eine sehr breite Literatur über verschiedenste Untersuchungen zum Lesen ab. Die nachfolgenden Zitatstellen treffen sowohl für das Lesenlernen in der Erstsprache wie für das Lesenlernen in einer Fremdsprache zu. Dabei werden fürs Lesen bedeutsame Kriterien *kursiv* hervorgehoben.

Der gute Leser	Der schwache Leser
Der geübte Leser arbeitet stark <i>datengetrieben</i> , wenn auch interaktiv mit erwartungsgeleiteten Prozessen. Er ist besser als der schwache Leser, weil er auf den unteren automatisierten Ebenen der <i>Verarbeitung schneller</i> vorgeht. S.1	Der schwache Leser geht auf den unteren automatisierten Ebenen der Verarbeitung <i>langsamer</i> vor. Er bleibt in der <i>datengetriebenen Dekodierung</i> stecken, weil er ihr <i>zu viel Aufmerksamkeit</i> schenkt. S.190
Das Lesen des geübten Lesers ist ein <i>automatisch</i> verlaufender, wenn auch intentionaler Prozess S.185. So wird <i>mehr Kapazität für die Speicherung und für die semantische Verarbeitung frei</i> . Es können <i>mehr Informationen in weniger Zeit bearbeitet</i> und integriert	

²⁶¹ „Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel ‚Deutsch als Fremdsprache‘“

werden. S.48	
Gute Leser halten die Bedeutung eines Textabschnittes im <i>Gedächtnis</i> fest. Der gute Leser liest <i>längere Satz-teile</i> und <i>übersieht unwichtige Wörter</i> . S.186	Der schwache Leser muss seine mangelhafte Fertigkeit durch entsprechend <i>mehr Sprachkenntnisse kompensieren</i> und braucht <i>mehr Vorwissen</i> zum Ausgleich. S.191
Bei Aufgaben zur begrifflichen Schemabildung zeigen gute Leser bessere Leistungen als schwache. S.50	
Gute Leser bilden eine holistische Repräsentation der Satzbedeutung und <i>enkodieren</i> nur die im Kontext <i>relevanten Konzepte</i> der Wortbedeutung.	Schwache Leser dagegen <i>enkodieren eher die einzelnen Wörter und Begriffe</i> . Sie bilden möglicherweise eine assoziative, statt einer integrierten Satzrepräsentation, was das Behalten der Hauptgedanken erschwert.
<i>Anknüpfen an Bekanntes</i> ist ja ein altes pädagogisches Prinzip, um die Aufnahme neuer Informationen zu unterstützen. Eine vorbereitende Tätigkeit, wie das <i>Auslösen von Assoziationen</i> zum Hauptbegriff oder zu den Hauptbegriffen, ihre <i>Reflexion</i> und die <i>Neuformulierung</i> der so erworbenen Kenntnis hilft besonders guten und mittelmässigen Lesern. S.116	Für schwache Leser reichen das Auslösen von Assoziationen, ihre Reflexion und die Neuformulierung der so erworbenen Kenntnis nicht aus. S.116 Ein Leser, der für einen bestimmten Text <i>keine ad-äquate Wissensstrukturen</i> besitzt, wird diesen Text <i>nicht verstehen</i> . S.114
Der geübte Leser <i>passt seine Strategien den Anforderungen an</i> . Er verlässt sich <i>mehr auf kontextuelle</i> und semantische, weniger auf graphische Informationen. S.19	Der schwache Leser muss die <i>erwartungsgeleitete Dekodierung als bewusste Strategie</i> einsetzen. Er verlässt sich <i>mehr auf graphische</i> , weniger auf kontextuelle und semantische Informationen. S.190
	Leser mit <i>geringer Sprachkompetenz</i> sprechen <i>mehr graphisch ähnliche Substitutionen</i> aus (sie raten mehr), <i>lassen weniger weg</i> oder <i>fügen ein</i> und machen <i>mehr Fehler</i> , die auf <i>syntaktischen oder semantischen Fehldeutungen</i> beruhen. S.190
	Sie dekodieren auf Grund von <i>äusserlichen Ähnlichkeiten</i> zwischen Wörtern, <i>ohne den Kontext</i> zu benutzen. S.191
	Bei <i>geringer Sprachkenntnis</i> ist der Leser bei einem Lückentext (Cloze-Test ²⁶²) zu einer <i>semantischen Verarbeitung nicht in der Lage</i> . S.191
	Ein schwacher Leser zeigt <i>schlechte Ergebnisse bei Globalverständnisfragen</i> und ist wenig flexibel, d.h. er <i>hält an falschen Hypothesen fest</i> trotz zahlreicher Gegenindikatoren.
Der gute Leser <i>hat eine hohe Meinung von sich selbst als Leser</i> . S.186	Der schwache Leser <i>schätzt sich selbst als schwachen Leser ein</i> .
Gute Leser können <i>trotz Fehldeutungen auf der Wort- oder Satzebene die grossen Linien eines Textes richtig verstehen</i> und sind im Stande, Kenntnisse auf allen Ebenen interaktiv auszunutzen. S.191	Bei Verständnislücken wird <i>ein Wort oder eine Textstelle übergangen</i> und/oder das <i>Urteil vorläufig hinausgeschoben</i> , und/oder eine <i>vorläufige Hypothese</i> aufgestellt, der Satz <i>nochmals gelesen</i> , der <i>vorhergehende Kontext erneut gelesen</i> , ein <i>Experte befragt</i> , ein <i>Wörterbuch verwendet</i> . S.187
<i>Gute Sprachkenntnisse</i> garantieren nicht per definitionem eine gute Lesefertigkeit. Sie sind allerdings <i>Voraussetzung</i> dafür S.185, wobei die Art der <i>Kenntnisrepräsentation von der Vermittlung abhängig</i> ist und Sprache als ein Mittel betrachtet werden muss, mit dessen Hilfe Kenntnisse erworben werden. S.151	<i>Gute Sprachkenntnisse</i> garantieren nicht per definitionem eine gute Lesefertigkeit. Sie sind allerdings <i>Voraussetzung</i> dafür. S.185 Auch bei guten Sprachkenntnissen ist eine schlechte Lesefertigkeit möglich.
Schnelle Leser nehmen <i>bei einer Augenfixierung mehr Informationen</i> auf, haben schnelleren Zugriff zum Buchstaben- und lexikalischen Code, verarbeiten Propositionen schneller, weil sie <i>nicht Wort für Wort</i> lesen. Sie erkennen wahrscheinlich Buchstaben und weniger vertraute Wörter schneller als langsame Leser, verfü-	Die <i>Verarbeitungszeit</i> der schnellen und langsamen Leser <i>variiert besonders auf Wort- und Propositionsebene</i> . S.50

²⁶² Cloze Test: Genormter Lückentext mit 20 – 25 Lücken. Im Schnitt wird jedes siebte, zur Erleichterung jedes achte oder neunte, zur Erschwerung jedes fünfte oder sechste Wort eines Textes ausgelassen. OLLER setzte 1973 diesen Test beim Fremdsprachenlernen ein, wobei es darum ging, die schriftliche Anweisung zu einem Computerspiel umsetzen zu können. Angaben aus dem Internet.

gen über <i>mehr Wortschatzkenntnisse</i> und umgehen vielleicht die phonologische Umkodierung. S.50	
Der geübte Leser <i>fixiert nur bestimmte Wörter oder Wortteile</i> . Er <i>nimmt</i> aber wohl auch <i>das Umfeld der fixierten Wörter wahr</i> , was es ihm wahrscheinlich ermöglicht, die informativsten Wörter oder Wortteile zu fixieren. S.69	
Beim geübten Leser werden <i>kürzere und weniger zahlreiche Augenbewegungen</i> festgestellt. S.242	Die <i>Fixierungen der Augen bei seltenen Wörtern dauern länger</i> als bei häufigen. Völlig neue Wörter beanspruchen noch mehr Zeit. Der fremdsprachige Leser ist bei ungenügender Fremdsprachenbeherrschung ein schwacher Leser. S.242
Gute Leser sind <i>bei der Worterkennung schneller</i> und machen weniger Fehler. Das Tempo des Zugriffs zum semantischen Gedächtnis unterscheidet sie noch viel stärker. S.50	Das <i>Wort-für-Wort-Lesen</i> unterscheidet schwache von guten Lesern und erklärt wahrscheinlich, warum schwache Leser die Unlesbarkeit von Texten, die nach unterschiedlichen Kriterien unlesbar gemacht wurden, <i>weniger leicht bemerken</i> . S.50
Es existieren auch Unterschiede zwischen geübten und schwachen Lesern in ihrer <i>Haltung dem Text</i> gegenüber. Gute Leser können sich besser auf die Verarbeitung der relevanten Informationen konzentrieren. S.51	Schwache erwachsene Leser fühlen sich in einer <i>Lernerrolle</i> und werden dadurch gehemmt. S.51
Bei teilweise unleserlichen Buchstaben werden bekannte Vorsilben und Endungen und im allgemeinen bekannte Wortteile entziffert, auch wenn das Grundmorphem oder andere Wortteile nicht bekannt sind. S.72	Bei unbekannten Wörtern werden die <i>verwirrenden Buchstaben</i> falsch gelesen oder nicht entziffert. Veraltete Rechtschreibung (z.B. Theil, Gewaltthätigkeit) wirkt sehr verwirrend. Bei gestörter Worterkennung wird immer etwas geraten. S.72
Geübte Leser erfassen <i>leicht erkennbare Rechtschreibmuster und bekannte Wörter als Einheit</i> . Z.B. wird <sh> in der Mitte des deutschen <bisher> als englisches <sh> gedeutet, wenn Deutsch die Fremdsprache ist. Erstleser deuten das Aufeinandertreffen von <s> und <ch> bei <Häschen> als <sch>. S.72	Dass <i>unerwartete oder sehr komplizierte Satzstrukturen</i> den Leseprozess erschweren, ist wohl jedem Leser aus eigener Erfahrung bekannt. S.105
	Man nimmt an, dass schwache oder nicht geübte Leser <i>mehr artikulieren oder subvokale Tätigkeiten zeigen</i> als geübte. S.74
	Lernpsychologisch gesehen ist die <i>Entwicklung der Hypothesenbildung</i> gerade dann <i>wichtig</i> , wenn der Leseprozess Störungen unterworfen ist, z.B. durch <i>fehlende Sprachkenntnisse</i> . S.87
Gute Leser machen, wie bei Kindern festgestellt wurde, beim lauten Lesen von Wortlisten und bei Wörtern im Kontext <i>mehr syntaktisch akzeptable Fehler</i> als schwache Leser, wahrscheinlich weil die guten Leser die graphische Information (Endungen, Wortlänge ...) besser ausnutzen. S.88	Schwachen Leser scheinen sich eher nur auf <i>Anfangsbuchstaben</i> zu verlassen. S.88

Es wird deutlich: Ein schwacher Leser wird als ein „*ungeübter Leser*“ bezeichnet. Was heisst das?

Der Aufbau neuronaler Verbindungen von Sinnesleistungen, von gesehenen Buchstaben zu klingenden Lauten und deren gesprochenen Realisierungen, verläuft offenbar unterschiedlich schnell. Ist das Prinzip der Verschriftung mittels einer Lautschrift, also „*wie es geht*“, im „Aha“ – Erlebnis erfasst, geht es um Speichern, Erinnern, Wiedererkennen und Abrufen der Abstraktionen unterschiedlicher, miteinander zu verbindender Sinneseindrücke. Dazu braucht es immer wieder einen Anstoss, in zeitlichen Intervallen, Ermüdungen berücksichtigend, und bei unterschiedlichen Gelegenheiten. Dass aus einem „*ungeübten*“ ein „*guter*“ Leser wird, bestimmen zudem seine Sprechmöglichkeiten und seine erworbenen Sprachkenntnisse.

6. Zusammenfassung

Der spontane "*Schriftspracherwerb*" (1) beginnt mit einer Vorstufe. Der Umgang mit Symbolen wird erfasst. Als erstes setzt "*Lesen*" als ganzheitliches Erfassen von meist kurzen Worteinheiten ein. Auf Grund hervorstechender optischer Merkmale und begleitender Illustrationen wird der erinnerte Wortklang aus dem Erzählen und/oder Vorlesen wiedergegeben, was dem geübten Lesen entspricht.

Die einsetzenden Schreibversuche von erinnerten Wörtern enthalten zwar über das optische Erinnerungsvermögen einige der beteiligten Buchstaben, aber zunächst unabhängig von der konventionellen Abfolge. Diese "*logographemische Phase*" wird dann von der "*alphabetischen*" abgelöst, wenn die Zahl und Länge der auftauchenden Wörter das optische Erinnerungsvermögen übersteigt.

Ein Verharren bei einer konsequenten Laut - Buchstaben - Abfolge verhindert jedoch ein zügiges, fließendes, auf den Inhalt ausgerichtetes Lesen. Dieses wird mit der "*orthographischen Phase*" erreicht, bei der sich die Leser und Leserinnen nach der Konvention der gedruckten und geschriebenen Wörter der jeweiligen Sprache ausrichten. Mit dem fließenden Lesen, das dem Sprechtempo entspricht, ist der Leselernprozess abgeschlossen, "*automatisiert und integriert*".

Dieser relativ klare, an die Sinnesleistungen und das Erinnerungsvermögen gebundene Ablauf wurde für den Schul- und Klassenunterricht immer wieder in der einen oder anderen Art methodisiert und mit unterschiedlichen Bezeichnungen versehen (2).

Dass es sich auch historisch beim Lesen lernen jeweils um die zwei Zugänge „*vom Buchstaben, bzw. Laut aus*“ oder „*vom Wort, bzw. vom Satz aus*“ handelte, zeigt die Zusammenstellung aus GISELA TEISTLERS „*Fibelfindbuch*“ von 2003 (3.).

Dabei liegen sich vor allem während des Methodenstreits des 20. Jhs die Verfechter und Verfechterinnen der "*analytischen*" und "*synthetischen*" Methode über den Vorrang einer der beiden Methoden in den Haaren (4.).

Die zitierten Ausführungen zur Methodik und Didaktik ab 1978 lassen eine komplexe Fachsprache erkennen, die zum Teil widersprüchlich scheint und das Verstehen des Lesenlernens eher erschwert.

Erfolg und gute Leseleistungen werden mit der eigenen Erfahrung begründet und die Erprobung eines Lehrgangs mit der Zeitdauer des Gebrauchs bewiesen, bei der allerdings "*Gefahren*" durch unangemessenes Vorgehen mit der gewählten Methode und im Klassenunterricht zu vermeiden sind. (4.g, h)

Es ist vor allem 1978 MEIERS, der beim Erstlesen explizit die Rolle "*des Lehrers*" herausstreicht und die Möglichkeit eines spontanen Lesenlernens ausser Betracht lässt. Da aber das Vermitteln, wie "*Lesen*" funktioniert, MEIERS als „*zu einfache Aufgabe*“ erscheint, müssen "*dem Lehrer*" weitere "*Rollen*" und "*Funktionen*" zuerkannt werden (4.i).

Das Lesen geübter Leser verläuft automatisiert. Demzufolge werden die dafür nötigen Prozesse und deren Abläufe übers Bewusstsein kaum wahrgenommen (5). Schwache Leser bleiben an den graphischen Informationen und der phonologischen Umkodierung kleben und lesen Wort für Wort. Beim automatisierten Lesen wird mehr Kapazität für die Speicherung und für die semantische Verarbeitung frei. Der geübte Leser fixiert nur bestimmte Wörter oder Wortteile. Er nimmt aber wohl auch das Umfeld der fixierten Wörter wahr, was es ihm ermöglicht, die informativsten Wörter oder Wortteile zu fixieren. Es werden kürzere und weniger zahlreiche Augenbewegungen festgestellt. Während der gute Leser eine hohe Meinung von sich selbst als Leser hat, schätzt sich der schwache Leser selbst als schwachen Leser ein.

D. RECHTSCHREIBUNG

Obwohl Rechtschreiben kein eigentliches Thema des Erstleseunterrichts ist, erscheint es zwingender Massen implizit mit dem zu lesenden Angebot. Dass für die ersten Verschriftungsanstrengungen *"Fehler machen normal"* ist, wird ohne weiteres zugestanden, obschon unverzüglich Korrekturen erfolgen (1). Hauptthemen bleiben unverändert Dehnungs- und Kürzungsbezeichnung für die Vokale sowie die Grossschreibung (2., 3.). Auch die Satzzeichen stehen zur Diskussion (4). Das Schreiben nach Diktat behält weiterhin seinen Platz auch im ersten Unterricht, obwohl dessen überbetonter Stellenwert bereits zu Beginn des 20. Jhs klar bestritten wurde (5). *"Was sonst noch zu einer angemessenen, möglichst fehlerfreien Orthographie"* verhelfen könnte (6), mündet in mehrere Kontroversen (7), deren Gehalt überprüft werden müsste.

1. Fehler machen ist normal

Bei den Erläuterungen zum spontanen Schriftspracherwerb wurde festgestellt, dass sich Lesen lernen und Schreiben wollen gegenseitig beeinflussen. Deshalb ist Schreiben lernen und *"recht schreiben"* lernen auch Thema mehrerer der durchgesehenen Fibelkommentare. Dabei wird von einigen klar gesehen, dass dieses erste erprobende Schreiben das Wohlwollen der Beurteilenden erfordert und die genormte Rechtschreibung dann im Verlauf der weiteren Entwicklung ihren Platz hat. So betont 1996 FREY/KOCHER, dass es *"normal"* sei, *"wenn das Geschriebene zu Beginn nicht in allem der Rechtschreibung"* entspreche und 1909 VON GREYERZ fordert: *"Lasst den Kindern eine Weile ihre Kinderschrift! Erquickt euch an dem unfreiwilligen Humor, der in ihrem kindlichen Missverständnis unsrer Schulweisheit liegt! Und ärgert dich dein rechtes (Pedanten-)Auge darüber, so reiss es aus und schau ihre Fehler mit dem gütigeren linken Auge an. Welche Sündflut von Schimpfreden, Tränen und andern Bitterkeiten bliebe der Schule erspart, wenn wir Lehrer alle Humor genug hätten, die Schreibfehler der kleinen Anfänger als kindliches ‚Kannitverstan‘²⁶³ zu belächeln und Geduld genug, die Besserung abzuwarten"*

1981 REICHEN verlangt von den Kindern, dass sie *"ansatzweise die lautgetreue Schreibung erproben müssen"*, was unbestritten die Grundlage und ein regulärer Teil der alphabetischen Verschriftung²⁶⁴ ist. Die Arbeit mit seiner Buchstabentabelle aber führt bereits zu ungewollten Regelverstössen, zum Beispiel bei der Verschriftung des Lautes /f/, dessen mögliche Schriftzeichen <F f> und <V v> auf der Tabelle gleich nebeneinander zu finden sind. Bei fremdsprachigen Kindern ergeben sich bei der Verwendung der Buchstabentabelle je nach Erstsprache Probleme bei der Anwendung von <c>, <j>, <g>, <q>, <sch>, <ch>.

1980 GRISSEMANN akzeptiert das *"fehlerhafte Schreiben"*, wenn *"der Schüler seine Kodierung vorlesen"* kann²⁶⁵, und vorausgesetzt, der Lehrer verstehe, selber lesend, das Geschriebene, was für rechtschreibgewohnte, von Mundart abstrahierende Augen schon eher eine Herausforderung ist. Im Anschluss an eine Demonstration in der Klasse, wie ein Zündholz angezündet wird, was von den Kindern verschriftet werden soll, sieht GRISSEMANN beim Ergebnis eines Kindes <ussäigno aziünt und prene duz> keinen *"Handlungsbedarf"*²⁶⁶.

²⁶³ OTTO VON GREYERZ bezieht sich auf die Geschichte vom ‚Herrn Kannitverstan‘. Ein der Landessprache Unkundiger spricht in einer fremden Stadt immer wieder Passanten an, wem denn die schönen Häuser gehörten, die reich beladenen Schiffe und zuletzt, wer denn zu Grabe getragen werde, beim Leichenzug, dem er begegnet, und erhält von allen dieselbe Antwort: Kannitverstan!, so dass er regen Anteil nimmt am Schicksal dieses wohlhabenden Herrn.

²⁶⁴ Die meisten kennen Erstlingspostkarten und Briefchen, vielleicht aus ihrer eigenen Vergangenheit, wie das im Juli 2004 verschickte von der Schweizerischen Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (SFA), CH - 1003 Lausanne: "Hallo papi ich Hab Dich lip und Kein Dring Alkahl Pite".

²⁶⁵ Das ist überhaupt kein Problem, weiss ich doch, was ich geschrieben habe. Jüngere Kinder "lesen" einem ohne weiteres vor, was sie "geschrieben" haben, auch wenn auf dem Papier nur einfache Zick-Zack-Kritzellinien stehen. (Theaterleute machen das Umgekehrte, wenn sie in ihrer Rolle etwas aufs Papier bringen müssen.)

²⁶⁶ Zumindest bezüglich des Satzbaus wäre dieser für dieses sechsjährige Kind dringendst gegeben.

Das "Produkt" dieses Kindes wird von GRISSEMANN umgesetzt in <Das Streichholz herausgezogen, rasch über den schwarzen Streifen gefahren; es brennt schön.>

War das wirklich, was dieses Kind schreiben wollte? Und wie hilfreich war die "Korrektur", die in Abwesenheit der Kinder nach Schulschluss erfolgte, wo die Lehrerschaft "die Produkte an die Dudenrechtschreibung angleichen und die grammatisch - syntaktischen Fehler ausmerzen (!)" soll, um "am nächsten Schultag die verbesserten (!) Produkte als Vorlage zum Abschreiben und wieder Vorlesen zu geben"? Hat dieses Kind bei der Demonstration wirklich empfunden, dass es "schön" brennt oder hat in ihm die leise Angst vor der kleinen Explosion, die jedesmal entsteht, oder vor dem Finger verbrennen nachgeklungen?

2. Zu "Dehnung" und "Kürzung"

Geht es um die unregelmässig gehandhabte Bezeichnung eines lang gesprochenen Vokals, so plädieren 1981 MEIERS und 1989 MARTI diese "Dehnungsbezeichnungen" weniger als Regel als eher unter "ferner liefern..." zu "behandeln", zum Beispiel als "Angebot von einzelnen Wörtern", die man halt eben „so schreibt“, und zu einem späteren Zeitpunkt dann als "Wortfamilien", statt sie bereits im ersten Halbjahr speziell zu betonen, wie es URSULA RICKLI (1997) in einer Fortbildung demonstrierte²⁶⁷.

1989 MARTI begründet in seinem Kommentar die Schreibung <ie> "rechtschreibgeschichtlich, aus dem fallenden Diphthong /iè/ des Mittelhochdeutschen", der sich in der schweizerdeutschen Mundart erhalten habe, aber "in frühneuhochdeutscher Zeit zum langen geschlossenen /i:/ wurde".

Was Schweizerdeutsch sprechende Kinder betrifft, sei speziell darauf aufmerksam gemacht, dass sie je nach Region eher Mühe haben, lange Vokale im Schriftdeutschen zu sprechen und zu erkennen, ohne dabei in eine unnatürlich wirkende Sprechweise zu verfallen. Die Vokale in den Dialekten verhalten sich oft unterschiedlich zum Schriftdeutschen, wie etwa in einigen Kantonen /mi name / zu /main na:me /²⁶⁸.

Eine weitere Differenz besteht z.B. bei folgenden Fällen: Bei Zürichdeutsch <Sune> zu Schriftdeutsch <Sonne> oder <mir chöme> zu <wir kommen> sind Unterrichtende geneigt zu erklären, der Konsonant N oder im andern Fall das M würden lang tönen²⁶⁹, was 1980

²⁶⁷ Nachdem URSULA RICKLI die Kinder im Anfangsunterricht sorgfältig angeleitet hatte, die entsprechenden zwei Mundbilder für <See> legen zu lassen, (wird der Leseunterricht mit einzelnen Lauten begonnen, so sind "sinnvolle Wörter" zunächst eher rar, wie in den Kommentaren immer wieder festgestellt wird), geriet sie prompt in Konflikt mit der Rechtschreibung. Sie wählte als Erklärung ihre eigene Version, einer Behauptung gleichkommend, indem sie die Kinder mit überbetonter gedehnter Aussprache darauf aufmerksam machte, dass sie beim Umsetzen mit Buchstaben "jetzt EE" legen müssten, "weil es lang tönt". Einführungskurs zum Erstleselehrwerk "lose luege läse" 1998. Ein doppelt geschriebenes E tönt nicht länger als jedes auch nicht markierte langgesprochene E wie beispielsweise das betonte E von <Esel>. (Siehe weiter oben die Erläuterungen von DUDEN 1984 und 1996)

²⁶⁸ Eine Ausnahme bildet z.B. der Basler Dialekt, bei dem der /walese:/ im St.Galler Oberland zum /wa:lese:/ wird. In HEINRICH BAUMGARTNERS "Deutscher Sprachschule für die Primarschulen des Kantons Bern, drittes und viertes Schuljahr", Staatlicher Lehrmittelverlag Bern, 1948, wurden zu diesem Thema auf den Seiten 3-8 spezielle Übungen zum Lesen und Sprechen angeboten.

²⁶⁹ Freilich können die nasalen Konsonanten /n/ und /m/ stimmlich lang ausgehalten werden. Dennoch wird der vorhergehende Vokal stimmlich nur kurz angeklickt. Aber das sind phonetische Spezialthemen. Dieser Komplexität wegen schränken sie das Vermitteln von Regeln ein. In den ersten Schuljahren reicht es aus, vom sprachlichen Klang auszugehen, etwa mit der Gegenfrage zur Frage "Wie schreibt man?" - "Sagst du /we:ger/ oder /weker/?" - "Also schreib <Wecker>". Die Kinder im ersten Leselernalter brauchen eindeutige Sicherheiten im konkreten Umgang mit gesprochener Sprache und orthographischer Verschriftung und finden ihre eigenen Erklärungen, warum und wieso. Sie müssen konsequent dazu angehalten werden, auf die regelmässig auftretende Markierung des kurzen Vokals mit zwei gleichen Konsonanten zu achten, worunter auch <ck> und <tz> fallen. Im Erfassungsbogen von KATHARINA LEEMANN AMBROZ (2000): „Grundbausteine der Rechtschreibung“.

GRISSEMANN vermeiden will: *"Die Schüler sollen erfahren, dass die Verdoppelung des N keine Verlängerung der Aussprache des Konsonanten zur Folge hat"*.

Solche Phänomene von Sprach- und Sprechereigenheiten müssten sinnvollerweise auch bei den sogenannten fremdsprachigen Kindern, bezogen auf ihre Erstsprache, beachtet werden, um allfällige *"Lernschwierigkeiten"* besser zu verstehen und angehen zu können. In Unkenntnis der sprachlichen Verschiedenheiten wird das Regelbewusstsein solcher Kinder in guten Treuen allzu oft korrumpiert.²⁷⁰

Die Bezeichnung *"Schärfung"* ist wohl als Relikt der Lehrtradition des 19. Jhs anzusehen, weil, wiederum als Ausnahme von der Regel, besonders beachtet und betont, und deshalb generalisiert auf alle Verdoppelungen eines Konsonanten angewandt. Aus solchen Gründen plädieren 1909 VON GREYERZ und 1972 PLETSCHER für ein *"Rechtschreiben ohne viel erklären, einfach richtigstellen"* mit der Aufforderung an die Erwachsenen: *"Kritisieren Sie bitte nicht"*.

Dem wiederum steht ein *"viel Erklären und Regeln geben"* bei 1947 HUGELSHOFER, 1980 GRISSEMANN und 1978 MEIERS gegenüber bis zu Auswüchsen wie: *"Wir sprechen Laute, die wir nicht schreiben wie bei Eijer"*.

Auch 1997 RICKLI, die in Anlehnung an OCHSNER (1973) beim Sprechen sehr auf lange und kurze Vokale achtet, gerät hier in Erklärungsnotstand, was sich im Handbuch S.20 folgendermassen liest: *"MANN schreibt man(!) mit zwei N, weil das A ganz kurz und das N ganz stark tönt"* und S.58 *"Beim Wort Affe schreibt man FF, weil dieser Laut ganz stark tönt. Er zerdrückt beinahe das A, welches nur noch ganz kurz tönt. Beim Wort Ball"* soll *"ebenfalls auf das LL hingewiesen"* werden, *"welches das A zerdrückt"*. Sie setzt dazu in Klammer die Fachbezeichnung *"Kürzung des Stammvokals"*, obwohl ihre Erklärung eine Verlängerung des nachfolgenden Konsonanten beinhaltet.

Während die Kommentare von 1927 ZELLWEGER, 1944 SCHÜEPP, 1953¹³ SCHÄPPI, 1966¹⁹ KILCHHERR, 1980 GRISSEMANN, 1981 REICHEN, 1992 KALS von einer *"Schärfung"* sprechen oder darauf verweisen, dass *"die Aussprache einen Doppelkonsonanten"* oder *"eine Lautverdoppelung"* verlangt, zum Beispiel als *"Phonemgruppe"* bei 1980 GRISSEMANN, oder bei 1992 KALS beim ersten Auftreten des doppelten M in <Emma>, der dazu den Hinweis gibt, dass man dies *"einfach so nebenbei erklären"* könne, indem man beim Aussprechen als Lehrkraft *"ruhig ein bisschen übertreiben und auf die Lautbildung der Lippen aufmerksam machen"* solle, denn *"die Schüler würden sich das sofort merken und von nun an alle geschriebenen Schärfungen sehr schnell erkennen und heraussufen"*, so dass *"immer mehr Kinder auch schon gesprochene Schärfungen"* erkannten, betont 1997 RICKLI

Zug, Klett u. Balmer“, passieren den sogenannten funktionalen Analphabeten an dieser Stelle die meisten "Fehler", was das durcheinander gebrachte Regelbewusstsein offensichtlich werden lässt.

²⁷⁰ Dennoch wäre es als verfehlt zu bezeichnen, wenn deswegen im Erstunterricht Lehrerwissen breit geschlagen würde, etwa mit dem Verweis auf die in DUDEN 1984 auf S.82 erwähnte *"Sparschreibung"*, bei der wegen *"ökonomischer Schreibung entgegen der regulären Phonem-Graphem-Bezeichnung kürzere Formen geschrieben"* werden, bei der es *"im wesentlichen um das Fehlen des Doppelkonsonanten nach kurzem Vokal"* wie etwa bei <in>, <im>, <am>, <von>, <mit> *"und das Fehlen der Dehnungsbezeichnung"* etwa bei <der> <dem> <wer> <wir> <dir> geht, denn man könne *"vermuten, dass sie der Schreiber als Ganzes hinschreibt und sie der Leser als Ganzes mit einem Blick liest, ohne den Weg über die Phonem-Graphem-Beziehung"*. Umso erstaunlicher ist es, dass mit der *"neuen Rechtschreibung"* 1996 die Regelung, dass bei Zusammensetzungen bei drei aufeinander treffenden gleichen Konsonanten einer eliminiert wird, fallen gelassen worden ist. Wörter wie <Kammacher>, <Kämmmaschine>, <Kammolch>, <Kammuschel>, <Schwimmeister> erzeugen so oder so beim Lesen eine Verzögerung, beim Schreiben, ob von Hand oder mit Tastatur erst recht. Als Ausweg *"zur besseren Lesbarkeit"* wurde deshalb eine *"kann - Regel"* durch Setzen eines Bindestrichs eingeführt, dies wohl in Anlehnung an die Regelung der Schreibung bezüglich dreier Vokale, was wieder andere Rechtschreibunsicherheiten nach sich zieht.

als einzige gemäss der DUDEN Regelung explizit die Kürzung des Stammvokals und tritt auf die *"Schärfung des /s/-Lautes"* gesondert ein.

3. Zur Grossschreibung

Ein weiteres Kapitel betrifft die Grossschreibung. 1909 wettet VON GREYERZ²⁷¹ vehement dagegen. Man bedenke, dass zu diesem Zeitpunkt die amtliche Rechtschreibung nach DUDEN, die 1902 auch in der deutschsprachigen Schweiz eingeführt wurde, gerade mal sieben Jahre Gültigkeit hatte. Auf die Frage, wo denn *"das grosse Alphabet"* bleibe, antwortet er lakonisch: *"Es bleibt, wo es meiner Ansicht nach soll, nämlich möglichst lang ausser Betracht und Gebrauch"*. Er misst *"der Unterscheidung von grossen und kleinen Anfangsbuchstaben, aus der die Pedanterie eine Haupt- und Staatsfrage zu machen pflegt, keine grosse Bedeutung"* zu, da *"sich alle andern Nationen diese Mühe ersparen"*. Er verwirft die Einführung der Grossbuchstaben in einer Erstlesefibel *"aus pädagogischen Gründen"*. Die *"dozierten"* Begründungen seien den Kindern kaum plausibel. Er ist bestrebt, dies an Beispielen, bezogen auf *"das naiv richtige Urteil des Kindes"* einsichtig zu machen. *"Von den Kindern eine Begriffsunterscheidung zu verlangen, die ihrer Anschauung zuwider"* laufe, erachtet er als verfehlt, denn *"in manchen Fällen"* sei *"das Kind viel zu gescheit, um sich unseren spitzfindigen Definitionen des Substantivs blindlings zu unterwerfen"*. Er stellt an die Lehrerschaft die Frage, *"mit welcher Logik"* zu vertreten sei, *"dass man alles nach Duden, orthographisches Wörterbuch, 3.Auflage, schreiben muss"* wie etwa *"die Acht, gib acht, nicht ausser acht lassen, ausser aller Acht"*. Die Kinder bemühten sich nämlich, *"die Schwierigkeiten mit ihrem Verstande zu lösen und dieser"* bringe sie, *"manchmal gerade, weil er ganz richtig arbeitet, in Widerspruch mit der heillosen Orthographie"*. Die *"ganze orthographische Überlegenheit über die Kinder"* bestehe lediglich darin, *"dass wir erstens das Denken über diese Fragen aufgegeben"* hätten *"und einfach den Duden"* konsultierten *"und zweitens, dass wir durch langjährige Gewohnheit ... praktisch uns die Rechtschreibung angeeignet"* hätten.

Mit seinem *"Kinderbuch"* von 1907 geht VON GREYERZ von der Grossschreibung der Eigennamen aus *"was die Kinder am leichtesten begreifen, dann, dass man Tiernamen und Bezeichnungen von sichtbaren Gegenständen gross schreibt. Später werden sie auch einen abstrakten Substantivbegriff erfassen, und schliesslich - wenn man Dudensche Schreibtipfeleien von ihnen verlangt, gebe man ihnen ein orthographisches Hilfsmittel zum Nachschlagen in die Hand"* (1909 VON GREYERZ).

In den 1980ern wurde, zum Beispiel mit dem damals neuen St.Galler Lehrplan, was zuvor als *"Hauptwort"*, *"Dingwort"* oder *"Substantiv"* bezeichnet wurde, durch *"Nomen"* ersetzt, was

²⁷¹ Hier ein Ausschnitt: *"denn ich sehe nicht ein, warum wir uns im Deutschen eine Mühe machen sollen, die sich alle andern Nationen ersparen"*. *"Bekanntlich doziert man den Kindern vor, es seien die Hauptwörter, die man gross schreiben müsse aus dem tiefsinnigen Grunde, weil es eben Hauptwörter seien. Wieso denn? Ist vielleicht das Tätigkeitswort im Satze weniger wichtig, weniger Hauptwort? Und kann nicht irgend ein Wort, zum Beispiel ein Zahlwort, ein Adverb, logisches Hauptwort im Satze sein? Dem Kinde wird es gewiss einleuchten, dass im Satze ‚morgen haben wir Ferien‘ - Ferien ein Hauptwort ist; aber auch, dass im Satze ‚morgen haben wir frei‘ - frei das Hauptwort sei; und in ‚heute können wir schlitteln‘ muss es schlitteln sein"*. *"Dingwort macht die Sache nicht besser, denn für das naiv richtige Urteil des Kindes ist die Mutter sicher kein Ding, sondern ein Mensch, und die Katze kein Ding, sondern ein Tier, die Arbeit kein Ding, sondern eine Tätigkeit, der Stolz kein Ding, sondern eine Eigenschaft, und der Abend, die Freude, die Langeweile, der Krieg, die Gefahr, das Wachstum usw., das alles ist auch kein Ding, sondern ... ja, was ist es doch gleich? Sagt es doch bitte den Kindern, wenn ihr könnt! Und wenn ihr's ebenso wenig könnt wie ich, müsst ihr euch dann nicht gestehen, dass ihr von den Kindern eine Begriffsunterscheidung verlangt, die ihrer Anschauung zuwider läuft? ... Und wenn sie nun im blinden Glauben an die Regel vom Artikel drauflos schreiben: der Eine, der Andere, der Folgende, die Beiden, die Meisten, das Meiste, das Beste, am Besten, am Wenigsten, ein Wenig, ein Bisschen, aufs Beste, fürs Erste usw., und wir ihnen das alles, gestützt auf die Dudensche Orthographie, als falsch anstreichen, wie werden wir da wohl mit unserer Logik vor den Kindern bestehen?"* (S.14ff).

mit *"Namen"* gleichbedeutend ist und Erstklasskindern, die als etwas vom ersten ihren eigenen Namen schreiben, einleuchtet²⁷².

Entgegen der Argumentation von VON GREYERZ besteht der Wunsch der Fibelautorinnen STAUFFER/HERREN 1909, dass *"mit konsequenter Grossschreibung"* der Nomen und *"mit der früh einsetzenden Interpunktion ein Beitrag zu einer besseren Rechtschreibung geleistet"* werde, denn *"eine richtige Orthographie"* sei allemal *"die bessere Orthographie"*.

Die Grossschreibung wird von der Fibelautorenschaft häufig als Problem angesprochen, zum andern wird dazu aufgefordert, *"kein bewusstes Problem daraus zu machen"* (1992 KALS).

Da bei den Erstlesefibeln in Schreibschrift, mit Minuskeln beginnend, zu Beginn des 20.Jhs sinnvolle Wörter oder gar Sätzchen selten sind, ist es verständlich, dass im Begleitwort zur Bündner Fibel 1921 GANSBERG, ein Reformator der 1920er Jahre, zitiert wird, der bezüglich Gross- und Kleinschreibung von Nomen *"in erster Linie dem Fibeldichter"* den Entscheid zugesteht und *"nicht dem Methodiker"*. Könne *"der Dichter keinen erträglichen Stoff schreiben, ohne Dingwörter zu bringen, bevor die Grossbuchstaben eingeführt sind, und so wird es ihm ergehen, - so schreibe er die Dingwörter klein"*, denn: *"Wir können den Unsinn, zu dem sich die Fibeln hergeben, nicht mit der korrekten Orthographie rechtfertigen"*.

So seien *"denn längst viele Fibeln zur Kleinschreibung der Dingwörter übergegangen"* bis hin zur Kleinschreibung der Eigennamen. 1921 METTIER hält fest, *"der Lehrer der Seminariübungsschule Chur"* habe *"aus Erfahrung bestätigt, dass die anfängliche Kleinschreibung der Dingwörter gar keinen nachteiligen Einfluss auf die spätere Grossschreibung ausübt"*, und 1947 HUGELSHOFER meint, *"der nachteilige Einfluss durch Umlernen"* [hier allerdings bezogen auf verschriftete Mundart BMG] müsse erst noch bewiesen werden.

1981 REICHEN zitiert dazu *"eine wissenschaftliche Untersuchung von K.H.CASTRUP 1978, Hamburg, zum Spontanschreiben"*, die ergeben habe, dass *"Falschschreibungen von Erstklässlern im Hinblick auf das spätere Rechtschreibenkönnen ohne Einfluss"*²⁷³ sei. Auch 1996 FREY-KOCHER vertritt die Meinung, dass *"Kinder mit ihren ersten selbständigen Verschriftungsversuchen in lautgetreuer Schreibung ihren Buchstabenkenntnissen entsprechend sich noch keine falschen Wortbilder"* einprägten, sind doch *"Lesen und Schreiben zwei grundsätzlich unterschiedlich verlaufende Prozesse"*. Die Kinder zeigten mit ihrem Schreiben, dass sie *"das Prinzip der Verschriftung verstanden"* haben und setzten es ihren Möglichkeiten entsprechend *"selbsttätig"* ein.

4. Zu den Satzzeichen

1989 MARTI plädiert dafür, dass *"mit dem ersten Auftreten der Interpunktion"* etwa bei Le-seblatt 20, auch gleich die Regel gegeben wird: *"Am Ende des Satzes steht ein Punkt, und wenn es ein Fragesatz ist, ein Fragezeichen"*. 1921 METTIER zitiert dazu wieder GANSBERG: *"Sollten wir nicht auch zugeben, dass die Fragen der Konvention und Orthographie noch nicht erörtert werden können, wenn es sich darum handelt, den Kindern die grundlegenden Ideen der Schrift nahe zu bringen"* und 1981 REICHEN will *"die Regeln der Orthographie, wie Satzanfänge und Namenwörter gross, erst Schritt um Schritt"* angehen, *"wenn das Kind eine gewisse Grundlage besitzt"* und *"seine Sicherheit im Umgang mit den Schriftzeichen gewachsen ist"*. Vorher hätten auch Satzzeichen keinen Platz.

²⁷² Als Detail sei erwähnt, dass die zweite jüdisch - christliche Schöpfungsgeschichte erzählt, wie Adam, der Mensch, aufgefordert wird, dem, was ihm begegnet, Namen zu geben (Genesis 2, 19 – 20), was im bernischen Unterstufenunterricht der 1950er Jahre zur Einführung der Grossschreibung "der Namen" als "Geschichte", d.h. als Erzählung genutzt wurde.

²⁷³ Allerdings muss eingestanden werden, dass zum einen bereits einmalige Eindrücke haften können, zum andern die Häufung falscher Wiederholungen einem Üben gleichkommt.

5. Diktat

Obwohl nach 1992 KALS *"Schüler so ganz nebenbei das Gefühl für Dehnung und Schärfung, <ie> und Trennung"* entwickeln würden, nach 1981 REICHEN *"die Rechtschreibung mit Gross- und Kleinschreibung, Dehnung und Schärfung dem individuellen Leistungsstand des einzelnen Kindes entsprechend dosiert in kleinen Häppchen"* angeboten und *"keine überhöhten formalen Ansprüche gestellt"* werden sollen, obwohl *"auf formale Ansprüche nicht gänzlich verzichtet"* werden kann, zum Beispiel beim Abfassen eines Briefes, und 1980 GRISSEMANN *"ohne schulmeisterliches Korrigieren und ohne Verpflichtung auf die Dudenrechtschreibung"* auskommen will, aber dennoch *"jede Gelegenheit"* erfasst, *"Schüler [gemäss Behaviourismus BMG] zu verstärken, die Signalgruppen und Morpheme schon richtig geschrieben haben"*. Bei 1927 ZELLWEGER sollen die in der Fibel auftretenden unvermeidlichen *"Rechtschreibschwierigkeiten"* später *"eingeübt"* werden. Bei 1909 STAUFFER/HERREN wird ein *"gewisser orthographischer Sinn"* und ein *"orthographisches Gefühl"* durch die *"Wortbilder"* ausgebildet. Nach 1979 MARTI müssten die Kinder *"hineinwachsen in das System der Sprache und der Schreibung"* und 1996 von FREY-KOCHER et al. wird betont, dass *"die Lehrpläne vieler Kantone ausreichend Zeit zum Erlernen der Rechtschreibung"* gewährten. Trotzdem wird das Diktat immer wieder unverändert als Übungsmittel Nummer Eins zum Erlernen der Rechtschreibung in Betracht gezogen und eingesetzt.

1909 STAUFFER/HERREN allerdings achten *"den Nutzen für die Orthographie gering"*, denn *"aus der Mehrzahl der deutschen Wörter"* sei *"die Rechtschreibung nicht herauszuhören, zum Beispiel bei <Meer> versus <mehr>"*. *"Das Diktandoschreiben"* nehme so viel Zeit weg und verursache *"den kleinen Schülern so viel Mühe, dass es nach GÖBELBECKER im Kommentar zur Comeniusfibel, als eine Überanstrengung der Kinder vom schulhygienischen Standpunkte aus geradezu verboten werden sollte"*. Die *"psychologischen Versuche zur Erziehung zur Rechtschreibung"* des Seminarlehrers W.A.LAY in Karlsruhe hätten *"beim Diktieren mit vorherigem Lesen, Lautieren und Abschreiben im Durchschnitt sechsmal mehr Fehler ergeben als beim Auswendigschreiben nach vorherigem Abschreiben"*. 1992 KALS schliesst Diktate als Übungsmittel aus, während 1979 MARTI sie *"den Kindern angepasst"* haben will. Die Argumentation von 1909 STAUFFER/HERREN aber ist einschlägig.

Das Diktieren hält lediglich das sprachliche Klanggebilde, das oft leicht verhallt, präsent. Geschrieben werden muss *"auswendig"*, das heisst, ohne sichtbare Vorlage muss *"gewusst"* werden, wie die *"normgerechte"* Abfolge der vereinbarten Buchstaben erfolgt. Warum das Diktat seinen unverrückbaren Platz mehr oder weniger im Schulunterricht beibehält, wäre eine Überlegung wert, steht es doch im Zusammenhang mit *"diktieren, Diktatur, Diktator"*.

6. Was verhilft, nach Meinung der Autorinnen und Autoren sonst noch zu einer angemessenen, möglichst fehlerfreien Orthographie?

Bei 1909 STAUFFER/HERREN wird das Ergebnis der Rechtschreibung als *"Macht der Gewohnheit"* verstanden, weshalb sie *"angewöhnt"* werden müsse, dies *"durch häufige Anschauung"*, indem die Wörter zuerst *"genau angesehen"* und erst dann *"aufgeschrieben"* werden müssten, was auch 1979 HÄNSENBERGER vertritt, zum Beispiel ergäben *"die immer wiederkehrenden Wörter <hat ist in der>"* (1909) mit der Zeit *"ein klares Bild im Geiste"*. *"Unendliches Üben"*, auch *"als mechanische Muskelübungen"* (1909) ist als indiskutabel dargestellt, denn *"phonetisch"* seien *"die Regeln der Orthographie"* ohnehin *"oft unlogisch"* (1981 REICHEN) und gemäss 1945 VOGEL zeigten die *"deutschen Wortbilder"* lauter *"orthographische Launen"*, womit er seine Mundartschreibung gerechtfertigt haben will. *"Abschreiben"*, dies *"viele male"*, wird betont und erfährt als *"allerbeste Rechtschreibübung"* (1909) und als *"alt bewährtes Heilmittel"* (1979 MARTI) keinen Widerspruch, obwohl es gemäss Schema der Systematischen Logopädie, ähnlich wie beim Zeichnen, ein ausschliesslich optisch gesteuerter motorischer Vorgang ist, ohne abstreiten zu wollen, dass durch den vielfälti-

gen Gebrauch ein mechanisches optisch gesteuertes Schreiben entsteht, bei dem einige *"Normalwörter"* quasi zu *"orthographischen Typen"* werden, wie *"das probeweise Schreiben und optische Beurteilen Erwachsener"* belege (1909). Dies wird bei 1978 MEIERS als *"Merkworteinprägungsmethode"* bezeichnet. Deshalb sei *"das buchstabenweise Abschreiben verwerflich"* (1909). Letzteres zeigt allerdings an, dass beim Abschreiben von Buchstaben als Silben, Wörter und Texte der Bezug zu den Lauten und zur gesprochenen Sprache keinesfalls zwingend ist und ohne weiteres ausbleiben kann, weil sie über den optischen Prozess *"abgemalt"* werden. Rechtschreibung sei abhängig *"von der Häufigkeit des Vorkommens und der Vertrautheit"* (1979 HÄNSENBERGER, 1980 GRISSEMAN, 1989 GRÜTTER).

Beste Voraussetzung für *"das richtige Schreiben"* und *"besser als alle Regeln"* sei *"lesen, lesen und nochmals lesen"* (1981 REICHEN), nach 1909 STAUFFER/HERREN muss es *"gutes, inhaltlich erfassendes Lesen eines interessanten Stoffes"* mit *"vollständigen Sätzen"* sein.

Demgegenüber ist einzuwenden, dass geübte Leser nur selten ein Wort durchgliedern, so dass auch dieser Ratschlag zum Erreichen einer besseren Rechtschreibung nur bedingt zutrifft, vor allem, weil die sprachlichen Gedanken der vergleichsweise langsam schreibenden Hand zeitlich weit voraus sind, und die Hand dann manchmal dort schreibt, wo die Gedanken im Moment stehen, dies gerade und vor allem auch bei geübten Schreibern.

1997 RICKLI verlangt *"einen besseren Unterricht"* von *"Unterstufenlehrerinnen und Lehrern, die Einsicht in die Rechtschreibstruktur der deutschen Sprache haben müssen"*. Das fordert auch SASSENROTH (1991), ergänzt mit der Forderung nach Einsicht in die Schriftentwicklung und der Einsicht in die Entwicklungsschritte der Lernenden, deren sachgerechte Beobachtung und anschliessend eine unvoreingenommene Interpretation.

1909 STAUFFER/HERREN erwähnen DIESTERWEG, der *"das Ohr"* als *"Hauptorgan für die Rechtschreibung"* bezeichnet, was in der Folge von 1945 VOGEL, 1947 HUGELSHOFER, 1955 KAMMERMAN und 1980 GRISSEMAN ähnlich betont wird. *"Hören und sprechen"* bilden auch bei 1997 RICKLI die Grundlage des Schreibens, deshalb seien *"die Deutlichkeit der Lautgebung"*, welche *"Flüchtigkeitsfehler"* verhindere und *"präzises sorgfältiges Aussprechen besser als Regeln"*, ebenfalls für 1947 HUGELSHOFER und 1953 SCHÄPPI, obwohl *"das Erkennen, wie orthographische Zuordnungsregeln funktionieren"* erwartet und ein *"schrittweiser Aufbau des Regelverständnisses"* angestrebt wird (1997).

Eine *"sichere Lautdifferenzierung"* sei nötig (1997 RICKLI), die *"Lautmerkmale"* müssten unterschieden werden (1972 PLETSCHER), unterstützt durch die *"Lautbildung der Lippen"* (1992 KALS). Jedoch erwartet 1980 GRISSEMAN *"die Grundeinsichten in die Varianten der Buchstaben - Lautzuordnung"*, *"die sorgfältige Beachtung der verschiedenen Lautwerte"* sowie *"die Flexibilität der Lesenden, einem Buchstaben verschiedene Lautwerte zuzuordnen"*, dies zum Beispiel für die Aussprachevarianten von <e> und verlangt, wie auch 1947 HUGELSHOFER und 1997 RICKLI, für den Anfangsunterricht Buchstaben und zu lesende Silben und Wörter mit einer *"lautreinen"* (1981 REICHEN, 1992 KALS) oder *"lautgetreuen 1:1 Entsprechung"*, also *"keine Lautfolgen, die das Lautieren irritieren, kein Dehnungs-h, keine Verdoppelung, keine Konsonantenhäufung"* (1959 GUTKNECHT).

Obschon nach 1997 RICKLI *"ein ausgeprägter Laut orientierter Anfangsunterricht von grossem Wert"* sei und *"die Sprechbewegungsbilder eine sichere, sinnlich empfundene Grundlage für die folgende Arbeit mit den Buchstaben"* legten und so *"einen störfreien Aufbau der Lesefertigkeit und der Rechtschreibung"* gewährleisten würden, da *"die Unterscheidung von lang - kurz, hart - weich in besonderem Masse rechtschreibwirksam"* sei, gesteht sie ein, dass *"zum Schreiben und Lesen ein genaues Hinhören und deutliches Sprechen bald nicht mehr ausreichen"* und dem *"ersten Niveau der Rechtschreibung"* das *"fortgeschrittene Niveau"* folgen müsse, bei dem sie *"das Üben der jeweils falsch geschriebenen Wörter des Grund-*

wortschatzes einmal pro Woche im Partnerdiktat aus der angelegten Kartei" verlangt und 1989 MARTI fordert differenzierte Rechtschreibung "je nach Intelligenz des Kindes", da er häufig mit gut gemeinten Erklärungen arbeitet.

7. Kontroversen

Wieder fallen Widersprüchlichkeiten auf. Was die einen befürworten, verwerfen die andern, etwa bei folgenden Punkten:

Konsonantenverdoppelungen z.B. <NN> <FF> <LL> "tönen ganz stark"	Die Verdoppelung des N hat keine Verlängerung der Aussprache zur Folge
Fragen von Konvention und Orthographie können noch nicht erörtert werden	Beim ersten Auftreten der Interpunktion sollen auch gleich die Regeln gegeben werden
Rechtschreiben ohne viel erklären	Viel erklären und Regeln geben
Das Gefühl für Kürze und Länge der Vokale und die entsprechende Schreibung "entwickeln sich so ganz nebenbei"	Die Rechtschreibung muss "dem individuellen Leistungsstand des einzelnen Kindes entsprechend dosiert in kleinen Häppchen" angeboten werden
Grossschreibung möglichst lang ausser Betracht lassen	Konsequente Grossschreibung von Anfang an verlangen
Aus der Grossschreibung soll kein bewusstes Problem gemacht werden	Die Grossschreibung ist ein Problem
Es sollen "keine überhöhten formalen Ansprüche gestellt" werden	"Auf formale Ansprüche kann nicht gänzlich verzichtet werden"
Es ist "ohne schulmeisterliches Korrigieren und ohne Verpflichtung auf die Dudenrechtschreibung" auszukommen	"Jede Gelegenheit" soll erfasst werden, "den Schüler bei richtig geschriebenen Signalgruppen und Morphemen zu verstärken"
Falschschreibungen von Erstklässlern haben im Hinblick auf das spätere Rechtschreiben keinen nachteiligen Einfluss	Es prägen sich falsche Wortbilder ein
Silbenlücken beeinträchtigen das Bild des ganzen Wortes nicht	Silbenlücken erschweren das Erfassen des ganzen Wortes
Diktate sind kein Übungsmittel	Diktate sollen den Kindern angepasst werden
Die Kinder sollen "erkennen, wie orthographische Zuordnungsregeln funktionieren"	"Unendliches Üben" führt zum Ziel
Die Kinder "wachsen in das System der Sprache und Schreibung hinein"	"Ein schrittweiser Aufbau des Regelsystems" wird angestrebt
„Ein ausgeprägter Laut orientierter Anfangsunterricht ist von grossem Wert"	"Genaueres Hinhören und deutliches Sprechen reichen bald nicht mehr aus"
"Lesen, lesen und nochmals lesen" helfen weiter	Die "jeweils falsch geschriebenen Wörter müssen im Partnerdiktat geübt werden"

Die Lösungen solcher Kontroversen müssten wohl ausserhalb des Schulalltags gesucht werden, denn je nach "den gemachten guten Erfahrungen im Unterricht" werden die daraus abgeleiteten Ansichten entsprechend vertreten oder verworfen und prallen aufeinander.

8. Zusammenfassung

Dass Rechtschreibung im Zusammenhang mit dem ersten Lesen thematisiert wird, obwohl sich von den 1'842 Kommentarseiten gerade nur 14 damit befassen, rechtfertigt sich damit, dass Lesen lernen nicht ohne Geschriebenes auskommt. OTTO VON GREYERZ, - die Einführung der genormten DUDEN - Rechtschreibung hat eben stattgefunden -, setzt sich 1909 vehement dafür ein, dass man den Kindern ihre ersten Schreibversuche ohne Korrektur zugeht, mit denen sie belegen, dass sie das Prinzip der Verschriftung mittels einer Buchstabenschrift erfasst haben.

Obwohl beim Schreiben die Markierung des langen Vokals im Deutschen klar geregelt und die Bezeichnung des kurzen Vokals eindeutig ist, - sie werden als "Dehnung und Kürzung" bezeichnet -, tauchen für den konkreten Unterricht immer wieder Beispiele auf, die mehr ver-

wirren als klären. Dem gegenüber erhält die *"Grossschreibung"*, gegen die OTTO VON GREYERZ 1909 vom Leder zieht, weswegen er eine konsequente Kleinschreibung befürwortete, gegen Ende des 20.Jhs im Erstleseunterricht keine nennenswerte Beachtung mehr. Auch das Setzen von Satzzeichen wird kaum beachtet.

Bereits 1909 formulieren STAUFFER/HERREN klar, dass *"aus der Mehrzahl der deutschen Wörter die Rechtschreibung nicht herauszuhören"* sei, das *"Diktando-Schreiben"* demzufolge eine Zeitverschwendung. Dennoch werden Diktate nach wie vor, dies auch im ersten Unterricht, immer wieder befürwortet. Betont wird aber für den Erstleseunterricht, dass als allererstes die *"Grundeinsichten in die Varianten der Buchstaben - Lautzuordnung"* erarbeitet werden müssten und dafür in erster Linie *"lautgetreue 1:1 Entsprechungen"* in Frage kämen.

Was bezüglich Rechtschreibung im ersten Unterricht ausserdem Gültigkeit haben soll, darüber ist man sich nicht einig. Was die einen befürworten, verwerfen die andern, was zwei Unterrichtshaltungen aufscheinen lässt, die beobachtende begleitende, von begründetem Wissen der Sachverhalte geleitete, und die der Tradition folgende, die bestrebt ist, Ergebnisse zu steuern.

E. ERSTLESEFIBEL UND FIBELKOMMENTAR ALS HILFSMITTEL

Der Kommentar, das Lehrerhandbuch, sind in erste Linie konzipiert als Richtlinie und Anregung für Junglehrerinnen und Junglehrer (1) und zeigen auf, womit und wie vielfältig *"geübt"* werden kann. Sie bestimmen, was *"unbedingt beachtet werden muss"* (2. 3.). Mit dem ausgehenden Jahrhundert werden *"Lernziele"* und *"Lernkontrollen"* explizit festgesetzt (4). In der Zusammenfassung werden nochmals die im 20.Jh. aufscheinenden Trends kurz thematisiert (5).

1. Ein Dienst für die jungen Kollegen und Kolleginnen

Mehrheitlich wird die Erstlesefibel und ihr zugehöriger Kommentar von den Autorinnen und Autoren als *"Dienst für die jungen Kollegen und Kolleginnen"* (1909, 1972) gesehen, *"in solider Art"* als *"wichtiges Fundament für eine gedeihliche Bildung ... auf dem Lebensweg ... unserer lieben Kleinen"* und *"uns Lehrkräften ... ein willkommenes Hilfsmittel bei der schweren Aufgabe des Lesen- und Schreibenlehrens"* (1923), mit Angaben *"zur stofflichen Behandlung der einzelnen Blätter, soweit sich diese nicht aus Text und Bildern ergeben"* (1944), als *"Einstieg für Anfänger [im Lehrberuf BMG], die aus Erfahrung noch Mühe"* hätten, *"sich Sachstoff zu beschaffen, zu gliedern und formalunterrichtlich zu verwerten"* (1966¹⁹, 1981), als *"Gebrauchsanweisung für jene Kollegen, die zum erstenmal nach der ganzheitlichen Lesemethode zu arbeiten gedenken"* (1959), um ihnen *"den Mut und die nötige Sicherheit zum ganzheitlichen Lesenlehren zu geben"* (1972), als *"sichere pädagogisch verantwortbare Entscheidungshilfe für die Methode"* (1979), als *"Überblick über Aufbau und Aufbauprinzipien für Anfänger"* (1980), als *"Anleitung"* (1989), *"Grundschema"* (1992), Hilfe zur *"Begriffsklärung"* und als *"ausgearbeiteter und in der Praxis erprobter formalisierter Lehrgang"* (1997), als Möglichkeit, *"die methodischen Schritte aus einer theoretischen Übersicht mit Sicherheit und aus pädagogischer Verantwortung anzusetzen"* (1980), verstanden als *"Erleichterung der täglichen Arbeit der Lehrkräfte"*, vor allem die aufgeführte *"systematische Zusammenstellung von Übungen und Arbeitsmöglichkeiten, damit nicht immer erneut wichtige Dinge mühsam zusammengesucht"* werden müssten (1978, 1979, 1989), *"als Erleichterung"*, also auch eine Zeitersparnis für einsteigende Lehrkräfte, *"die keine Zeit finden, selber einen Lehrgang auszuarbeiten"* (1944).

Den Kommentaren wird von einigen Autorinnen und Autoren eine *"allgemeine, nicht aber in ihren Details verbindliche Anleitung"* (1909), *"Richtlinie"*, *"ohne dass sich jedoch der Lehrer im einzelnen allzu peinlich an die gegebene Reihenfolge zu halten hätte"* (1927) zugestanden, denn *"die Anleitungen, wie die Lektionen gestaltet werden könnten"*, heisse *"keineswegs, dass*

es so gemacht werden müsse, dass das das Beste oder gar das einzig Richtige" wäre, sondern nur, "wie man es auch machen könnte, um zum Ziel zu gelangen" (1943). Sie seien als "systematisch fortschreitender Ideenkatalog" (1901, 1979, 1980, 1981, 1989) zu handhaben, die "Lehrfreiheit", "Eigeninitiative", "weiten Raum für methodische Gestaltung", "den lokalen Verhältnissen Rechnung tragend" (1909), "Anpassung an die lokalen Verhältnisse" und an die "konkrete einmalige Situation" zuließen (1901, 1927, 1947, 1979, 1980), denn die Erstlesefibel sei "den Bedürfnissen der Schule" (1944) anzupassen.

Es seien "Ideen zum Durcharbeiten und Üben" (1997) zu finden, "Angaben zur stofflichen Behandlung" (1944, 1981), auch "Beispiele der Verbindung der Lese- und Setzübungen mit dem Fibelstoff", was "die Reihenfolge der einzuübenden Buchstaben nun ganz unabhängig vom Leselehrgang" (1927) mache, also "Fächer übergreifend" (1972, 1980, 1997), so auch der Einbezug von "Singen" und "Turnen" mit "Klatschen, Schreiten, Rhythmisieren, Syllabieren, Fingerturnen" und dem Gebrauch von "Schlaghölzchen und Triangel" (1979, 1981)²⁷⁴ oder als "Brücken zur Mathematik" (1981). "Für die Unterrichtspläne" und den zur Verfügung stehenden "Zeitrahmen" sei "eine Auswahl zu treffen" (1901, 1909, 1979, 1981, 1989), denn es werde "mehr Stoff" angeboten "als im ersten Schuljahr möglich" wäre (1901, 1909), was 1981 heisst, die "curriculare Ausrichtung" sei "bezüglich chronologischer Reihenfolge und Inhalt situativ" auszurichten.

Zu Beginn des 20. Jhs wünscht man sich für den Erstleseunterricht "erprobte und mit der Jugendliteratur bekannte Lehrkräfte", die auch "andern passenden Stoff verwenden" (1909) als den in der Fibel vorgesehenen, delegiert aber den Entscheid, z.B. ob "senkrecht oder schräg geschrieben" und wie dabei das Heft gehalten werden soll, an die Erziehungsdirektion, sie soll "darauf dringen, dass in den Schulen und besonders in den Lehrerseminarien der Frage der Hefhaltung und Schriftrichtung die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werde"²⁷⁵. "Die Steilschrift" ist für OTTO VON GREYERZ (1909) das Gegebene, obwohl er, wie er meint, den Lehrern mit deren Einführung keinen Gefallen erweisen würde, "aber ich wollte ja nicht den Lehrern einen Gefallen erweisen, sondern den Kindern".

2. Verse, Reime, Schnellsprechverse - Stäbchen, Steinchen, Knöpfe - Lotto, Memory, Domino

Speziell erwähnt werden "Hör- und Sprechübungen", "Horchübungen" und "Abhören" (1966¹⁹, 1979, 1997), "die Gewöhnung an die richtige Sprechweise und Lautgebung von Anfang an", sowie an "gute, saubere, klare, gut betonte Aussprache" ohne Verlust der "Natürlichkeit der Sprache" und das Aufmerksam machen auf die "Sprechstellen" (1966¹⁹, 1979, 1980), denn "dass dem eigentlichen Leseunterricht eine Art Lautschulung vorauszu-gehen" habe, sei "eine absolute Notwendigkeit" (1943), dies mittels "Versen, Reimen und Schnellsprechversen" (1947, 1968, 1979), wozu Literaturangaben folgen. Auch der Einsatz eines "Tonbandes" (1981), und des "Sabefix" (1981)²⁷⁶ gehören dazu, dann "Stäbchen"²⁷⁷,

²⁷⁴ mit dem Aufkommen des Orffschen Instrumentariums und dem musikalischen Frühunterricht in den 1970er Jahren

²⁷⁵ OTTO VON GREYERZ legt dies in den "Schweiz. Blättern für Schulgesundheitspflege" V. Jahrg. Nr. 5 u. 6, 1907, dar

²⁷⁶ Ein Übungsgerät, analog dem in den 1970er Jahren im Zuge des "programmierten Unterrichts" entwickelten, zunächst von "Papa Schubi" vertriebenen "Profax", bestehend aus einem quadratischen flachen dunkelgrünen Plastik Kästchen, 24x26cm, mit einer Öffnung rechts zum Einschieben von Lochkarten zur Selbstkontrolle der vorgegebenen Übungsblätter verschiedenster Autoren. Z.B. "Sanduhr-Rechenttraining bis 100, Sportliches Kopfrechnen bis 10 000, Zahlenrechnen traditionell 1.-6. Klasse, Textrechnungen 4.-6. Klasse, Sorten- und Sachrechnen 2.-4. Klasse, Konzentrationstraining "beobachte-überlege", optische Differenzierung, Legasthenie, Rechtschreiben 3.-6. Klasse, Sprachbetrachtung 4.-6. Klasse, Musiklehre, Geographie der Schweiz, Französisch und Latein". Die spätere Auslieferung erfolgte in CH-8123 Ebmatingen. "Profax" wurde in den Kantonen ZH, AG,

Wollfäden, Steinchen, Knöpfe" und *"Böhnchen"*, um Buchstaben damit zu legen und *"Ton"* und *"Plastilin"*, um sie damit zu formen, sowie *"Ausschneiden"* aus Zeitungen und Illustrierten (1927, 1943, 1979).

Auf Lotto, Memory, Domino, Quartett und Würfel mit Wörtern, Buchstaben, Silben und *"Lautbildern"* als Spiele zum Üben wird verwiesen (1947, 1979, 1981, 1997).

Explizit erwähnt wird der Einsatz einer Handpuppe für 1992 *"Wir lernen alle lesen"*. Möglich sind sie bei der Fibel *"Wo ist Fipsi?"* (1972) und beim *"Lesespiegel"* (1978).

1992 KALS arbeitet als einziger nach dem Ansatz von MARIA MONTESSORI (1870 – 1952) und setzt Holzfiguren und *"Fühlbuchstaben"* ein, Buchstaben, die z.B. aus Sandpapier ausgeschnitten sind und abgetastet werden können²⁷⁸.

"Einführende Geschichten", bei der *"ZÜRI-FIBLE"* (1945) *"auf die Rückseite des Fibelblattes in Mundart gedruckt, mit Gedicht und Erläuterung für den Lehrer und die Eltern"*, sollen erzählt, von den Kindern nacherzählt und einzelne Wörter zum *"Lautieren"* herausgegriffen werden, *"um für den neuen Laut ein Zeichen zu finden"*, und so mit Lauten, Buchstaben und Wörtern bekannt und vertraut zu machen. *"Erzählen"* und *"Vorlesen"* werden vertreten von 1944, 1945, 1972, 1979, 1980, 1989 und 1996.

Literaturangaben zu Sach- und Kinderbüchern, zu Reimen und Versen finden sich in den Kommentaren von 1972 und 1997.

3. "Buchstabenlift" und "Lese kino"

"Buchstabenlift", *"Lese fächer"*, *"Leseschieber"*, *"Lese kino"* und *"Buchstabenfresser"*, mit denen Buchstaben auf- und abgedeckt werden, *"Wettlesen"*, *"Lückentext"* und Rätsel wie *"Ich weiss ein Wort, das fängt mit ... an"* werden u.a. bei HÄNSENBERGER *"Mis Büechli"* 1979 erwähnt.

Zudem wird empfohlen, *"leere Büchlein für eigene Geschichten"*, ein *"Lese"-* oder *"Arbeitsheft"* oder eine *"Klassenzeitung"* zu führen (1947, 1979, 1981, 1989).

1966¹⁹, 1980 und 1981 gehen als Einstieg zum Lesen vom *"Bilderlesen als dankbares Mittel, die Kinder zum Sprechen und zum sich Aussprechen zu bringen"*, vom *"Spuren lesen"*, von *"bildlichen Anweisungen"* wie Verkehrssignalen und Piktogrammen z.B. in Bahnhöfen aus und beziehen *"indirekte Lernangebote"* wie *"Bildergeschichten"*, gezeichnet, ausgeschnitten, an der Wandtafel oder Moltonwand, mit denen die Kinder *"gleichzeitig an die Steifigkeit der Schriftanordnung von links nach rechts gewöhnt"* werden könnten (1966¹⁹) mit ein. Auch ans „*Lesen von Gesichts- und Körpermimik*" wird gedacht.

4. Lernziele, Förderhinweise, Lernkontrollen

Neben *"sprachdidaktischen Lernzielen"* wie *"Begriffsbildung"*, *"Wortschatz"*, *"Textbildung"* (1980, 1981, 1989) werden auch *"lesedidaktische Lernziele"* (1980, 1989) angegeben sowie

LU und GR als Lehrmittel empfohlen, in den übrigen deutschsprachigen Kantonen zugelassen. Der Husemann+Benz Verlag, BRD-7703 Rielasingen übernahm den Vertrieb in der damaligen BRD.

²⁷⁷ Erwähnt wird 1927 die Bezugsquelle: KARL VORWERK.: Stäbchenlegen. Verlag Kefenstein, Halle. FRÖHLICH meint: *"Wer einmal seinen Schülern Stäbchen in die Hand gegeben hat und sie damit arbeiten liess, der weiss den Vorteil der kleinen Hölzchen zu würdigen und möchte sie nicht mehr missen"*, wobei Zündhölzchen mit entferntem Köpfchen den Dienst auch taten.

²⁷⁸ Im Lehrmittelverlag K2, Schaffhausen, von 2005 werden sie zum Verkauf angeboten.

"Förderhinweise", u.a. mit dem konkreten Hinweis auf die *"differenzierten, didaktischen Anleitungen nach OSWALD und GYGAX"*²⁷⁹ (1979).

Ab 1981 tauchen denn auch *"Übersichten über die Lernschritte und Lernerfolge"*, *"Checklisten"* und *"Lernkontrollen"* oder das *"Überprüfen mittels Arbeitsblätter"* auf (1981, 1989, 1997). *"lose luege läse"* (1997) gibt zudem einen *"Übersichtsplan zur Vorbereitung des Materials"*.

"Tabellen zum Ankreuzen der durchgenommenen Teile und Übungen" sollen die Übersicht erleichtern (1979), die *"Gefahr vermindern, wichtige Teile auszulassen"* (1978, 1981) oder nur marginal zu streifen, deshalb auch ein *"Inventar von Übungen"* (1989), sowie *"Lern- und Übungsprogramme"* (1981) und *"Zeitpläne"* (1979, 1981, 1997).

1981 REICHEN gibt *"organisatorische Empfehlungen"* ab, um die Lehrkräfte mittels *"Spielchef, Vortragschef, Lesechef, Liederchef, Hausaufgabenchef, Korrekturbüro"* zu entlasten und gleichzeitig den Kindern Verantwortung zu übertragen und um den *"Papierkrieg zu bewältigen"*. Er nimmt sich den Kindergarten als Vorbild.

Gruppen- und Partnerarbeit wird von 1979, 1981, 1989, 1997 befürwortet.

5. Zusammenfassung

Bis in die 1970er Jahre hinein wird den Unterstufenlehrerinnen und Lehrern undiskutiert die Kompetenz zugestanden, genügend ausgebildet zu sein, um mit den Anforderungen an den Erstleseunterricht in eigener Verantwortung und situationsgerecht umgehen zu können. Erst im letzten Viertel tauchen bis ins Detail gestaltete Lektionspläne, zeitlich festgelegte Lernziele und entsprechende Lernkontrollen auf.

Ein Ähnliches zeigt sich mit den Übungsmöglichkeiten. Das freie Umgehen mit Versen und Reimen wird abgelöst von permanent sich wiederholenden auf Buchstaben, Wörter und Sätze ausgerichteten Gesellschaftsspielen wie Memory, Lotto, Domino, Quartett und Würfel und *"organisatorisch"* muss *"ein Papierkrieg"* bewältigt werden.

Folgt man den Kommentaren, so scheint ein Dilemma zu bestehen, sowohl für einige Kinder wie für Lehrpersonen, zwischen dem an ein bestimmtes Lehrmittel gebundenen Unterricht und den damit vorgegebenen, in einer dafür bestimmten Zeitspanne zu erreichenden Zielen. Solche Vorgaben werden in der Regel als *"Erfahrungswerte"*, die sich durch häufige Wiederholung ergeben haben, verallgemeinert und sie können wahrscheinlich für eine grössere Mehrheit undiskutiert zur Norm gemacht werden. Sie führen aber zu Spannungen, wenn Verschiebungen, für die einen Kinder zu langsam und zu wenig, für die andern zu schnell und zu viel, bezüglich der dafür eingesetzten Zeit und der dafür vorgesehenen *"Stoffmenge"* auftreten, auch bei betroffenen Lehrpersonen.

Aus der in den Kommentaren diskutierten Praxis ergibt sich aber auch, dass innerhalb von Vorgaben und unabhängig davon von Lehrpersonen jeweils Möglichkeiten gefunden werden, mit einigen Kindern unkonventionell zu arbeiten.

Bereits 1909 sehen sich STAUFFER/HERREN unterschiedlichen Ansichten auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen gegenüber gestellt. Ihr Ziel ist es, so könnte interpretiert werden, Ökonomie im Unterricht zu erreichen. Ihr gefordertes Konzept des *"Anschauungsunterrichtes"* scheint zu ihrer Zeit unbestritten anerkannt. Bei der konkreten Umsetzung dringt unausgesprochen das Bedürfnis der einzelnen Lehrperson durch, den Unterricht gemäss ihren Er-

²⁷⁹ OSWALD u. Esther GYGAX (1970): DIN A4 Übungsblätter zur optischen Diskriminierung als Legasthenieprävention bei Schubiger, vormals CH-8400 Winterthur

fahrungen durchführen zu können, denn dies, so die Vermutung, macht ihren Erfolg und ihre Anerkennung aus.

Nach 20 Jahren *"Erfahrung"* von STAUFFER/HERREN mit der *"Schreib - Lese - Methode"* wird das Augenmerk auf die mangelhaften und vom erwarteten Ziel abweichenden schreiberschen Ergebnisse gelegt, die bei einigen Kindern anscheinend regelmässig beobachtet werden konnten. Es werden Überlegungen gemacht, was verändert werden müsste, wieder mit einem Anspruch von *"Ökonomie"* des Unterrichtens und Lernens.

Sind es 1909 Veränderungen, um eine Vereinfachung im Organisationsbereich von Schule durch die *"Zusammenlegung von Fächern"* zu erreichen, so werden 1927 Veränderungen angestrebt, die sich auf die psychologischen Forschungsergebnisse dieser Jahre beziehen, ohne dass diese Beziehung explizit belegt würde. Zugleich wird bezüglich einer *"guten Methodik"* ein Rückgriff aufs Jahrhundert zuvor gemacht und dem optischen Erkennen das Wort geredet.

Wie auch bei 1909 STAUFFER/HERREN sollen die angestrebten veränderten Vorgehensweisen zu besserem Verstehen der Textinhalte und zu einer besseren Sinnentnahme derselben führen, denn eine veränderte Zeit verlange auch Veränderungen des Unterrichts.

10 bis 20 Jahre später wird mit dem als *"Ganzheitsmethode"* bezeichneten Vorgehen das optische Erfassen ausgeprägt betont, indem Gesprochenes kurzen gedruckten oder geschriebenen Sätzchen oder Wörtern zugeordnet werden muss, wobei es darum geht, ein als gegeben erscheinendes Schriftbild an verschiedenen Stellen auf dem Papierblatt oder an der Wandtafel optisch wieder zu finden. In einem zweiten Schritt sind darin gleich aussehende Buchstaben zu identifizieren und als drittes beim Sprechen des zugehörigen Wortes herauszuhören, wie es an dieser Stelle tönt und zugleich zu spüren, welche Sprechbewegungen an dieser Stelle ausgeführt werden. So wird das gebräuchliche Inventar der Buchstaben und ihrer Laute erarbeitet, um dann jeden möglichen Buchstabentext entziffern zu können.

Nachdem sich nach weiteren 15 Jahren in einer ausgedehnten Praxis erwiesen hat, dass auch dieses Vorgehen bei einigen Kindern zu kurz greift, erfolgt eine Rückbesinnung auf ein als *"altbewährt"* eingeschätztes, seit nahezu 40 Jahren bestehendes Erstlesefibelheftchen, das mit einzelnen Buchstaben einsteigt, die unmittelbar zu zweigliedrigen Silben zusammengefügt werden. Es erscheint textlich unverändert, jedoch grafisch der Zeit entsprechend völlig neu gestaltet.

Wieder steht dabei das Sinn entnehmende Lesen im Vordergrund, auch wenn *"die Mittel dazu, dies zu verdeutlichen, zu Beginn doch sehr spärlich"* seien.

Betont werden die *"Klippen und Besonderheiten"* des Vorgehens mit einzelnen Buchstaben und ihrer Lautzuordnung, was wohl beim Entstehen der Erstausgabe zum ungeschriebenen Berufswissen der Lehrpersonen gehört hatte, mit der allgemein propagierten *"Ganzheitsmethode"* aber vielleicht etwas in Vergessenheit geriet, so dass es jetzt als nötig erscheint, es explizit auszuformulieren und schriftlich festzuhalten.

In diese Richtung scheinen auch die umfangreichen Kommentare von 1978 MEIERS, 1980 GRISSEMANN, 1981 REICHEN zu gehen, immer mit dem angestrebten Ziel vor Augen, die Zahl der Leseversager zu minimieren. Allerdings erhält man beim Lesen der vielen ernündernden Seiten den Eindruck, der bis zu diesem Zeitpunkt erteilte Erstleseunterricht sei mit den bestehenden Lehrgängen ganz ohne Methode erfolgt und habe gänzlich versagt. Neue Begriffe für alte Vorgehensweisen tauchen auf und auch hier wird bereits beim Erstlesen die Sinnentnahme von neuen Inhalten als dem wichtigsten in den Vordergrund gestellt und mit *"Motivation"* gekoppelt.

1997 RICKLI zeigt mit den zu Beginn eingesetzten Mundbildern einen gut nachvollziehbaren Einstieg ins Lesen lernen.

Das Suchen nach *"neuen Wegen"* lässt sich deuten als Unruhe darüber, dass immer wieder einige Kinder anders reagieren, als dies der verlangte, vorgegebene und angebotene Unterricht vorsieht, dass die Pflichterfüllung und das sich nichts zu Schulden kommen lassen der Unterrichtenden und die übernommene Verantwortung dahin gehen, alle Kinder zu *"erfolgreichem Lesen"* führen zu wollen und zu sollen, wobei unter *"erfolgreichem Lesen"* das mündliche Aussprechen können von sichtbar Geschriebenem sowohl wie das inhaltliche Erfassen des Geschriebenen verstanden wird.



1989: Anschlusslesebuch. Kantonaler Lehrmittelverlag St.Gallen.

Illustrator NKLAUS MÜLLER, Ebnet-Kappel

VII Ergebnisse

A. ERGEBNISSE AUS DEM FORSCHUNGSBEREICH

1. Ergebnisse zur experimentellen Psychologie

Mit einem historischen Hinweis wird aufgezeigt:

1. Die experimentelle Psychologie benutzte Lesen dazu, ihre eigenen Ziele zur Erforschung kognitiver Abläufe zu verfolgen, aber nicht, um direkten Nutzen für die Schulpraxis zu erbringen.
2. Bei der visuellen Worterkennungsforschung wurde unterlassen, die visuellen Kriterien der angebotenen Wörter und den optischen Prozess als solchen zu untersuchen. Dies führte in der Lesedidaktik zu einer vereinfachten und überbetonten „Wortbildtheorie“ mit negativen Folgen für einige Lesenden.

2. Ergebnisse aus den Ausführungen zur Linguistik

Die Linguistik zeigt auf:

1. Geschriebene und gesprochene Sprache folgen unterschiedlichen Regelungen.
2. Es besteht keine Eins zu Eins Entsprechung zwischen gesprochenem bzw. gehörtem Laut und geschriebenem bzw. gesehenem Buchstaben.
3. Ein sukzessives Segmentieren und ein klangliches wieder Verbinden der visuellen Einheiten sind der unumgängliche Schritt beim Lesenlernen einer Alphabetschrift.
4. Nur dann werden Fortschritte im Leseprozess erreicht, wenn von der sukzessiven Segmentierung wieder abgesehen wird. Diese kann bei Bedarf wieder eingesetzt werden und spielt beim spontanen Schreiben eine Rolle.
5. Schnelles flüssiges Lesen wird von der Augenmotorik gesteuert.
6. Die deutsche Rechtschreibung folgt im wesentlichen zwei Grundsätzen:
 - a) Von einander unterscheidbare bedeutungstragende Einheiten haben schriftlich generell die gleiche Abfolge von Buchstaben.
 - b) Lautlich minimal Gleiches wird mit der deutschen Alphabetschrift durch eine bestimmte Menge gleichbleibender schriftlicher Formen dargestellt.
7. Beim Lernen ist es erfolgversprechender, zunächst das Regelhafte zu erfassen, bevor alle möglichen Ausnahmen gelehrt werden.
8. Spontanes Lesenlernen von Vorschulkindern macht die Abfolgen deutlich, die vom visuellen Erfassen über das lautliche Zerlegen zum Zuordnen der Buchstaben führen. Darauf folgt das sprechende Zusammenziehen der gesehenen Buchstaben. Das orthographische Erfassen der Schrifteinheiten als nächstes führt wieder zum visuellen Vorgehen.

3. Ergebnisse aus den neurophysiologischen und medizinischen Betrachtungen

Der Bezug zur Neurologie macht deutlich:

1. Die neuronalen funktionellen Abläufe für das Zusammenwirken von Hören, Sprechen, Sehen, Schreiben und Lesen gehen von Sinneseindrücken aus und münden in ausführende Bewegungen. Dies wurde bereits zu Beginn des 20. Jhs beschrieben.
2. Definierbare Areale der Grosshirnrinde sind zur Verarbeitung von Sinneseindrücken angelegt. Die neuronalen Verbindungen untereinander aber werden erst durch den möglichen Gebrauch der Sinnesorgane aufgebaut.
3. Neuronale Verbindungen können immer wieder entstehen. Die ersten und automatisierten sind jedoch die schnellsten. Umlernen hat demnach seine Grenzen.
4. Sprechen und Sprache bei Kindern entwickeln sich gemäss der umgebenden gebräuchlichen sprachlichen Konventionen. Eine ersten Phase beginnt mit der Geburt und erreicht während der ersten drei Lebensjahre eine erste Anpassung an den üblichen Sprachgebrauch. In der Folge erweitert sich dieser. Lesenlernen ist direkt abhängig vom jeweiligen sprachlichen Entwicklungsstand.

Die Hals- Nasen- Ohrenheilkunde sowie die Augenheilkunde machen auf folgendes aufmerksam:

Bereits minime Beeinträchtigungen der entsprechenden hochdifferenten Sinnesleistungen können das Erlernen einer so präzisen Fertigkeit wie Lesen erschweren.

4. Ergebnisse aus der Forschung im Schulbereich

Die Forschungen im Schulbereich zeigen:

1. Lesenkönnen folgt ebenfalls Entwicklungsstufen, die sich über eine Zeitspanne vom Schuleintritt bis zum Berufsabschluss erstrecken.
2. Diese Entwicklungsstufen sind Voraussetzung für das Lesenlernen, massgebend für den jeweiligen erreichten Stand und weiterleitend für weitere Anforderungen.
3. Nicht alle Kinder eines bestimmten Alters oder einer bestimmten Klasse erreichen gleichzeitig das Gleiche.
4. Um beim Lesenlernen entsprechend unterstützen zu können, gilt es, den Verlauf und die Bedingungen dieser Leseentwicklungsstufen zu verstehen.
5. Die meisten Leute kommen mittels dieser Lesestufen im Lesenkönnen voran.
6. Eine „gute“ Schule ist diejenige, die ihren Schulkindern zutraut, dass sie das Verlangte auch können.

5. Ergebnis in Bezug auf die Lehrmittelforschung

Die Lehrmittelforschung erweist sich als noch junge Wissenschaft.

Für die Erstlesefibel als Lehrmittel müsste wohl eine Sonderstellung beansprucht werden. Die Erstlesefibel führt ins Alphabet ein, also in die Grundlagen, die Lesen erst ermöglichen. Diese Grundlagen bleiben über die Jahrhunderte gleich. Es muss immer wieder in gleicher Weise begriffen werden, dass den Buchstaben Laute zugeordnet werden, die ihrerseits wieder gesprochene Wörter ergeben.

B. ERGEBNISSE DER HISTORISCHEN HINFÜHRUNG

Die historische Hinführung macht deutlich:

Zu Beginn des 20.Jhs sind, nach 400 Jahren, die Prinzipien, die beim Lesenlernen eingesetzt werden, erarbeitet.

Was sich zeigt, ist:

1. Die Vorgehensweisen folgen den Vorstellungen ihrer Initianten, also denjenigen der erwachsenen männlichen Lehrpersonen.
2. Jedes einzelne Vorgehen wird als Methode dargestellt, die kein anderes Vorgehen gelten lässt.
3. In Unkenntnis des bereits Bestehenden wird das eigene als „neu“ definiert.
4. Die angebotenen Verschriftungen sind nur marginal bezüglich ihrer Strukturen analysiert.
5. Keine dieser Vorgehensweisen überprüft, wie lesenlernende Kinder das angebotene Schriftgut als optischem Eindruck tatsächlich verarbeiten und auf ihre gesprochene Sprache beziehen.
6. Die in der historischen Hinführung aufgezeigten Vorgehensweisen werden im 20.Jh. ungeprüft weiter tradiert, wenn auch in unterschiedlichen Kombinationen.

C. ERGEBNISSE DER FORMALEN ANALYSE

1. Fibelauftritt

Der Beginn des 20.Jhs bemüht sich ganz ausgesprochen aufzuzeigen, was im Erstleseunterricht „kindgerecht“ sein könnte.

Vier Ziele wurden im Verlauf der ersten 50 Jahre erreicht:

1. Die eintönigen, zeilenweise aufgeführten, klangähnlichen Wörterlisten verschwinden, ebenso die bis eine Zeile und mehr füllenden zum Lesen angebotenen Zusammensetzungen deutscher Nomen.
2. Kinderreime und eine Auswahl von Märchen werden beim Lesenlernen eingesetzt. Kleine Texte aus der Erlebniswelt der Kinder werden gestaltet als lebensvoller, der Sprache des Kindes angepasster Inhalt.
3. Die Erstlesefibeln werden zum Bilderbuch für Kinder mit künstlerischen Illustrationen.
4. Die Stoffmenge richtet sich nach den realen Möglichkeiten der betreffenden Altersstufe.

2. Lesemethode:

1. Beim Einstieg ins Lesenlernen zeigen sich in den Erstlesefibeln des 20.Jhs zwei Varianten:
 - a) Der Beginn mit einzelnen Buchstaben, bezeichnet als synthetisches Lesenlernen.
 - b) Der Beginn mit Silben, Wörtern, Sätzchen oder kleinen Texten, bezeichnet als „ganzheitliches“ oder analytisches Lesenlernen.
2. Weitere verwendete Methodenbezeichnungen lassen sich anhand der Fibeln selbst diesen beiden Möglichkeiten zuordnen.

3. Die bei GISELA TEISTLER zusammengestellten historischen Nennungen ergeben ein Gleiches: Entweder wird mit Buchstaben eingesetzt oder es stehen Silben, Wörter, Sätzchen oder kleine Texte da, aus denen oft der vorgezeigte Buchstabe herausgelöst werden soll.
4. Beide Möglichkeiten des Einstiegs ins Lesen bestehen nebeneinander. In der Zeitspanne von 1947 bis 1968 wird allerdings dem „ganzheitlichen“ vorgehen der Vorrang gegeben.
5. Die Erstleselehrwerke zu Ende des 20.Jhs bemühen sich, methodisch alles fürs Lesenlernen relevant erscheinende miteinzubeziehen. Sie setzen vermehrt wieder Wörterlisten ein und überborden in der Zahl der vorgegebenen Übungsblätter. Vom Konzept eines einheitlichen Themas als motivierendem Rahmen und vom Konzept des bunten Kinderbuches scheinen sie wieder abzurücken, ausgenommen die Anschlusslesebücher.
6. Mundbilder, d.h. gezeichnete, aneinander gereihte Mundstellungen, scheinen ein günstiger Einstieg beim Lesenlernen zu sein. Diese Version ist historisch ebenfalls anzutreffen. Zuviel zusätzliche Symbole schaffen bei einigen Kindern bei vermehrtem Zeitaufwand eher Verwirrung als Klärung. Der direkte Weg von Angesicht zu Angesicht ist der bessere.
7. Der Leseerfolg kann somit nur bedingt mit der in einer Erstlesefibel vertretenen Methode in Zusammenhang gebracht werden.

3. Schweizer Fibel

Trotz immer wieder neu herausgegebener kantonaler Erstlesefibeln wurden die Bestrebungen, eine Schweizer Fibel zu schaffen, 1925 und 1927 für beide Versionen des LeseEinstiegs verwirklicht. Sie waren bis in die 1960er Jahre im Gebrauch.

4. Fibelvorbilder

1. Aus bestehenden Erstlesefibeln werden bei Neuauflagen in erster Linie Verse und Lesetexte übernommen. Die Themen beinhalten Erzählungen mit Kindern im entsprechenden Alter als Protagonisten im Kinder- und Schulalltag und im Jahreslauf und es werden Märchen, Kinderreime und Verse verwendet. Politische Themen kommen keine vor.
2. Dass das Konzept einer Fibel kopiert wird, geschieht nur einmal. Beide, das Muster und die Kopie, benützen Kinderverse mit Silben als Einstieg, bleiben über drei Jahrzehnte unverändert im Gebrauch. Die folgende Ausgabe der Kopie übernimmt das gegebene Konzept wieder.

5. Lernkontrollen

Lernkontrollen folgen den konzipierten Übungsblättern des jeweiligen Leselehrwerkes und in Abhängigkeit von dessen Konzeption. Andere Lernkontrollen für den Erstleseunterricht bleiben unerwähnt. Ein mögliches Beispiel ohne Bezug zu einer bestimmten Erstlesefibel wird am Schluss zitiert.

D. ERGEBNISSE DER INHALTLICHEN ANALYSE

Die Einschätzung zum Lesenlernen

1. Die Einschätzungen zum Lesenlernen in den Kommentaren bleiben durchs ganze 20.Jh. widersprüchlich. Was den einen als unverzichtbar gilt wird von anderen verworfen und umgekehrt.
2. Auch wenn die theoretischen Erörterungen zum Lesen in den Leselehrwerken am Ende des 20.Jhs umfangreicher werden, bleiben sie diffus und bringen bezüglich Lesenlernen und Lesenkönnen keine Klärung.
3. Eine Abfolge der einzelnen Entwicklungsschritte, wie sie sich beim spontanen Lesenlernen ergeben, und die von CHALL charakterisierten Entwicklungsstufen fürs Lesen werden in den Kommentaren zu wenig deutlich. Es entsteht der Eindruck, als werde mit dem Erstlesen bereits im ersten Durchgang das komplexe Lesen der Erwachsenen erwartet.
4. Die Aussagen zum Leseerfolg mit einzelnen Fibeln bleiben weitgehend auf die Erfahrung der betreffenden Lehrperson und ihrem persönlichen Umgang damit beschränkt. Andere Kriterien sind keine zu finden. Die Erprobung eines Lehrgangs wird mit der Zeitdauer des Gebrauchs bewiesen.

E. BEANTWORTUNG DER THESEN

Zur Beantwortung der in der Einleitung aufgestellten Thesen lässt sich folgendes festhalten:

1. These

- Könnte es sein, dass eine Erstlesefibel als solche beim Einstieg ins Lesen ungewollt und in der besten Absicht Schwierigkeiten anbietet, die einige der Erstlesenden verwirren?

Da keine Eins zu Eins Entsprechung zwischen Buchstaben und Laut besteht, kann es eine Rolle spielen, mit welchen Buchstaben eine Erstlesefibel beginnt, damit das Prinzip des Lesens begriffen werden kann.

Es kann ebenfalls eine Rolle spielen, wie gut sich einzelne Buchstaben voneinander unterscheiden. Auf die Häufigkeit ihres Auftretens in den Wörtern wird in keiner Fibel Bezug genommen.

Für das sprechende Verbinden der lautierten Buchstaben eignen sich solche, die mit dem Atem ausgehalten werden können, besser als solche die mit einem kleinen Knall verhallen. Sind solche bereits in der dritten Lektion anzutreffen, können sie das Erfassen des Leseprozesses erschweren.

Ein Erschwernis kann sein, dass zwei gelernte Buchstaben in die übliche Links – Rechts – Abfolge gebracht werden und ziemlich gleichzeitig auch die Umkehrung optisch angeboten wird. Für das allgemeine optische Erfassen ist jedoch eine Links – Rechts – Abfolge nicht zwingend. Dieses Vorgehen ist bereits 1534 von GRÜSSBEUTEL eingesetzt worden. Es ist nicht bekannt, ob es je auf seine Tauglichkeit überprüft wurde.

Bei Fibeln, die mit Wörtern einsetzen, fallen die eingesetzten Wörter optisch wohl durch ihren Wortumriss auf, was als „Wortgestalt“ bezeichnet wird. Von der Schreibung her lassen sie jedoch das Grundprinzip des Lesens schlecht erkennen.

Mit diesen Ausführungen kann die erste These als bestätigt bezeichnet werden.

2. These

- Es braucht eine neue Erstlesefibel, damit bessere Leistungen im Lesen erreicht werden.

Die Analyse der Erstlesefibeln hat gezeigt, dass der Einstieg ins Lesen auf zwei Arten erfolgt. Entweder wird mit einzelnen Buchstaben begonnen oder es werden Silben, Wörter, Sätzchen oder kurze Texte an den Anfang gesetzt. Beide Möglichkeiten bestehen nebeneinander. Bei beiden Möglichkeiten bleibt der kritische Punkt derselbe. Es muss als erstes erfasst werden, dass den einzelnen Buchstaben Laute zugeordnet werden und dass diese wieder zu gesprochenen Einheiten verbunden werden. Als zweites ist es nötig, die orthographischen Einheiten zu erfassen, um zu fließendem Lesen zu gelangen. Wortwissen und Sinnverständnis sind abhängig vom allgemeinen und vom Weltwissen und von den mündlichen sprachlichen Möglichkeiten.

Somit kann das Erreichen besserer Leseleistungen wohl kaum mit einer neu zu schaffenden Erstlesefibel in Verbindung gebracht werden.

3. These

- Der Erfolg beim Lesenlernen ist mit dem Befolgen der in der jeweiligen Erstlesefibel vertretenen Methode sicher.

Die Untersuchung der Kommentare zeigt, dass jede Fibel das von ihr gewählte Vorgehen betont und andere Vorgehensweisen ausschliesst. Es wird auch immer wieder der Warnfinger erhoben, falls von der vorgegebenen Methode abgewichen werden sollte. Ebenso kann jede der gewählten Vorgehensweisen ihre Erfolge vorweisen. Allerdings bleibt unklar, worauf diese Erfolge letzten Endes zurückzuführen sind. In der Regel werden sie mit der Fibel Erfahrung begründet, die im Umgang mit der Fibel erworben wurde.

Demnach muss der Erfolg beim Lesenlehren dem flexiblen Umgang mit dem Lehrmittel zugeschrieben werden, der auch Vorgehensweisen zulässt, die mit der in der Fibel gegebenen Methode nicht vorgesehen sind, falls dies nötig ist.

4. These

- Man weiss nicht, wie Lesen funktioniert.

Über die Funktionsweise von Lesen hat die Neurophysiologie zur Zeit eine doch recht präzise Vorstellung. Sie wird in der Neurochirurgie bestätigt.

VIII. Schlussfolgerungen

A. LESEABLAUF

In den Ergebnissen wurde darauf hingewiesen, dass die nötigen Vorgehensweisen beim Lesenlernen zu Beginn des 20.Jhs erarbeitet sind.

Dazu gehören:

- Gesprochene Sequenzen müssen in gesprochene Worteinheiten, und gesprochene Worteinheiten in gesprochene Laute zerlegt werden.

Diese Laute werden also aus der Koartikulation herausgelöst und erhalten somit einen abstrakten Wert im Sinn von einer Kategorie. Sie werden zur Bedeutungsunterscheidung genutzt und als Phoneme bezeichnet.

Sprechen lernende Kinder entdecken als erstes, dass man mit sprachlichen Klanggebilden bei andern etwas erreichen kann, und dass diese Klanggebilde eine Bedeutung haben.

In Laute zerlegen ist dann möglich, wenn erfasst wurde, dass diese sprachlichen Klanggebilde unabhängig von ihrer Bedeutung unterteilt und wieder zusammengesetzt werden können, etwa zu „Spasswörtern“.

Der Wechsel von Verschluss und Öffnung, also die Konsonant – Vokal – Abfolge, erleichtert die sprechmotorischen Anpassungen.

- Geschriebene Wörter haben eine verschlüsselte Bedeutung, die erst dann erfahrbar wird, wenn diese Wörter gesprochen werden können²⁸⁰.

- Dazu müssen gedruckte Buchstaben in Laute umgesetzt werden.

Den gedruckten Buchstaben wird ein Laut zugeordnet. Dabei bestehen Abweichungen²⁸¹.

- Instruktionen sind nötig.

Der mündliche Austausch als Frage und Antwort ist wichtig²⁸².

Die im Alphabet aufgezählten Buchstaben werden mit Namen, nicht mit Lauten bezeichnet.

- Ein Laut kann mit unterschiedlichen graphischen Varianten geschrieben werden, z.B. als Majuskel oder Minuskel. Sie müssen gelernt werden. Dass <LAGER> und <lager> das gleiche bedeuten, kann optisch nicht erschlossen werden.

Lautlich minimal Gleiches wird graphisch gleich realisiert. Es besteht auch hier eine Abstraktion. Zum Beispiel wird für die gesprochenen Varianten von E das Graphem <e> verwendet.

- Die lautierend gesprochenen Buchstaben werden zu gesprochenen Silben und Wörtern zusammengezogen.

²⁸⁰ Für Taubstumme besteht eine Möglichkeit, die Buchstabenabfolge in eine Handzeichenabfolge zu bringen, die mit der Bedeutung gekoppelt wird. Sprechend müssen sie die Abläufe der Sprechbewegungen und der Phonation erspüren. Die Stimmführung kann schlecht kontrolliert werden.

²⁸¹ c, q, v, x, y, z

²⁸² Schriftliche Erklärungen, wie vorgegangen werden sollte, werden mit Vorteil auf ihre Tauglichkeit im konkreten Unterricht und bei einzelnen Kindern überprüft, kontrolliert von der unbeeinflussten Beobachtung..

Um die Bedeutung des Geschriebenen beim Zusammenziehen erfassen zu können, muss diese beim Lesenlernen vom Sprechen her vertraut sein und aus der vertrauten Erfahrungswelt stammen, auch bei „*noch nie gesehenen Wörtern*“.

Mit der stetigen Wiederholung des sprechenden Zusammenziehens der gesehenen Buchstabenfolgen wird die zu den gesprochenen Wörtern gehörende optische Buchstabenabfolge vertraut. Die Umsetzung des Geschriebenen in Gesprochenes wird mehr und mehr vom Wortwissen, von der orthographischen Konvention, von der grammatischen Struktur und vom allgemeinen Wissen geleitet, bis zum fließenden Lesen, das dem Sprechen gleichkommt.

Das buchstabenweise lautierende Lesen wird bei wenig vertrauten oder unbekannten Wörtern wieder eingesetzt, oder auch bei Sehproblemen. Schreiben, das langsamer als Lesen erfolgt, wird lautierend und buchstabierend gesteuert.

- Geschriebene Wörter können wie gesprochene Wörter in Silben aufgegliedert werden. Kurze Buchstabensequenzen mit Lücken dazwischen unterstützen das rasche optische Erfassen.

Graphische Mittel wie Lücken, Grossschreibung, Fettdruck können das optische Erfassen erleichtern. Zuviel davon im Anfangsunterricht²⁸³ erschweren je nachdem den Lernprozess, der sich in einem ersten Durchgang zunächst auf die Buchstaben ausrichtet.

- Bildliche Darstellungen können das Erinnern und Verstehen unterstützen.

Ebenso können Merksätze eine Gedächtnishilfe sein.

Die Abfolge eines Textstückes auswendig zu wissen unterstützt das Wiedererkennen geschriebener Wörter. Die vergessene Lautung einzelner Buchstaben kann so wiedergefunden werden.

Singen unterstützt das sprachliche Behalten und sich Erinnern.

Das eigene Zusammenstellen einer systematischen Abfolge in Anlehnung an die vorgegebene Konvention, zum Beispiel das Aufzählen oder Aufschreiben des Abc's, ermöglicht das Erinnern von Einzelheiten.

- Die Gedächtnisleistungen von „Geschriebenes sehen, Gesprochenes hören, behalten und spüren“ bilden in ihren Kombinationen einen wesentlichen Anteil beim Lesen können. Stehen die genauen präzisen Sinneseindrücke nur vage oder nicht mehr zur Verfügung, wird mit dem allgemeinen Wissen und mit Logik, oder mit sprachlichen Automatismen mutmasslich kompensiert.

Eingedenkt dieser Bedingungen ist es möglich, mit jeder Fibel, die sich als Leselehrwerk anbietet, in einen Erstleseunterricht einzusteigen. Es ist auch möglich, ohne Fibel vorzugehen, denn gedruckte Sprache, Anschriften und weiteres stellen generell diese Bedingungen, wenn sie entziffert, d.h. in gesprochene Sprache umgesetzt werden wollen.

Was heisst das für einen Erstleseunterricht?

Für Unterrichtende müsste es Bedingung sein, mit den Abläufen beim Lesenlernen vertraut zu sein im Sinn einer Systematik. Sie müssen sich mit dem Vorgehen der von ihnen gewählten Fibel vertraut machen.

²⁸³ z.B. Verbindungsböglein unter den Diphthongen und weiteren Buchstabenkombinationen, Streichung des E in <ie>, Markierung des schwachen E in den Endsilben.

Abweichungen davon sind gestattet, wenn sich diese fürs Lernen der Kinder als nötig erweisen. Vorgegebene Übungen sollen sich auf das Nötige beschränken. Zeitfüller sollten vermieden werden. Eigene Initiativen der Kinder erbringen mehr und lassen besser erkennen, was sie sich angeeignet haben.

Die Zeiteinheiten ergeben sich aus Erfahrungswerten, die auf einen Durchschnitt gebracht werden können. Abweichungen einerseits für schnelleres Lesenlernen bei einigen Kindern und andererseits zusätzliche Zeit für das Erarbeiten des Leseprozesses bei anderen sind einzurechnen.

Das Lernziel ist für alle Lernenden das gleiche:

- Die Buchstaben unterscheiden können
- Die dafür vorgesehenen Laute zuordnen können
- Das Alphabet aufsagen können
- Gesehene Buchstaben lautierend zu Wörtern verbinden können
- Wörter wissen
- Lesen können

Im ersten Durchgang geht es um das Entziffern des „Codes“, als nächstes um das Anwenden desselben mittels vertrautem Inhalt bis hin zum fließenden Lesen.

Von einer Fibel unabhängige Kontrollmöglichkeiten in regelmässigen Zeitabständen sollen die Unterrichtenden unterstützen, die Lernsituation der einzelnen Kinder zu erfassen. Es ist dabei sinnvoll, die Phasen der spontanen Schriftentwicklung zu berücksichtigen, ebenfalls im weiteren Fortgang die von CHALL angegebenen Lesestufen. Eine Kontrollmöglichkeit wird weiter unten erwähnt.

Für die Unterrichtenden ist es unerlässlich, vertraut zu sein mit den Eigenheiten der mündlichen wie der schriftlichen Sprache, die unterrichtet werden soll. Dazu gehört auch, weil das Vorbild vor allem auf der Unterstufe wirkt, selber die mündliche Sprache, einigermaßen der Norm angepasst, einsetzen und spannend erzählen zu können.

B. PRÜFVERFAHREN

Beim Schriftspracherwerbsmodell²⁸⁴ wird darauf aufmerksam gemacht, dass anhand dessen, wie Kinder mit Buchstaben und Schrift umgehen, festgestellt werden kann, in welcher Erwerbsphase sich ein betreffendes Kind weiteres Wissen bezüglich Lesen und Schreiben können angeeignet hat oder ob es stecken geblieben ist.

SASSENROTH (1991) berichtet in seiner Dissertation eine ähnliche Möglichkeit, indem er das Verfahren von DEHN (1988)²⁸⁵ auf den Seiten 81 – 87 vorstellt. DEHNS Erstleseunterricht²⁸⁶ geht vermutlich vom Einstieg über ein- und zweisilbige Worteinheiten aus. Um die Schreibstrategien der Kinder zu überprüfen, werden sie aufgefordert, die Benennungen zu einzelnen Bildchen zu schreiben, Wörter also, die im Unterricht „noch nicht behandelt“ wurden. Es sind dies: Sofa, Mund, Limonade, Turm, Reiter, Kinderwagen. Drei Erhebungszeiträume werden angesetzt, der erste 3 Monate nach Schuleintritt, der zweite nach weiteren 2 und der dritte nach weiteren 4 Monaten.

²⁸⁴ VI C 1. dieser Arbeit

²⁸⁵ DEHN M.(1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum, Kamp

²⁸⁶ Es betrifft deutsche Verhältnisse der 1980er Jahre.

Das erste Beispiel zeigt nach 3 Monaten mit <Sover> <MUND> <LIMONADE> <TUAM> <REITER> <KINDERWAGEN>²⁸⁷ ein nahezu einwandfreies Ergebnis. Das fünfte Beispiel entwickelt sich von <S> <M> <i> <m> <r> <A> zu <SOFA> <-> <Limonad> <Tom> <Rai-da> <Kndawgen>, einem recht guten Erfassen nach 5 Monaten, und nach 9 Monaten zu <SofH> <Mondt> <Lemonade> <Toam> <Raeter> <Kenderwagen>. Was ist passiert? Bei der Realisierung des ersten Wortes hört man nun sozusagen die vorgegebene Regel „*Du musst so schreiben, wie du sprichst*“, an die sich dieses Kind nach 9 Monaten anscheinend ausgeprägter hält als zuvor. Langsam spricht es sich /sof/ /ha/ vor und setzt prompt den neu erarbeiteten Buchstaben ein.

Die Beispiele drei und vier geben Hinweise auf dringendes Überprüfen der Situation der betreffenden Kinder und des gewählten Vorgehens beim Einführen ins Lesen und Schreiben. Bei Beispiel drei zeigen sich, nach einem ersten Versuch nach 3 Monaten mit <f> <mt> <-> <t> <r> <->, nach 9 Monaten mit <ZofA> <Mot> <tmoe> <tM> <rAeA> trotz brauchbarer Ansätze sehr geringe Fortschritte, während Beispiel vier, bei einem Null – Ergebnis nach 3 Monaten, nach 9 Monaten zumindest begriffen hat, dass man Buchstaben, die man „kann“, schreiben muss, nämlich <SoFA> <MOW> <Won> <WOM> <rAn> <->, aber unklar geblieben ist, wie es wirklich geht.

SASSENROTH (1991, S.87) schreibt dazu: „*Die Lehrpersonen der 8 Schweizer Klassen mit insgesamt 118 Kindern, die an der Erprobung dieses Instrumentariums teilnahmen, stuften die systematische Lernbeobachtung als sehr hilfreich in ihrer Arbeit ein und waren froh, auf recht ökonomische Weise mehr über die Schreibstrategien ihrer Kinder in Erfahrung gebracht zu haben*“. Betont wurde von den Lehrpersonen, dass die Lernbeobachtungen gerade bei denjenigen Kindern eine gewisse Sicherheit brächten, die zwar in ihrem Schriftspracherwerb noch ziemlich im Anfang steckten, ihre Verschriftungen aber doch deutlich zeigten, dass sie auf dem richtigen Weg seien.

CHALL (1983) empfiehlt, dem Schwierigkeitsgrad der entsprechenden Lesestufen folgend, periodisch zu überprüfen:

- Das laute Lesen von Wörtern, also Wörterlisten als „*Worterkennen*“, was im Zusammenhang steht mit der Kenntnis von Wörtern und deren Bedeutung. Dies wiederum ergibt ein direktes Kriterium für den erteilten allgemeinen Unterricht, der ja unter anderem auch in Fachbegriffe einführen, mit deren Umgang vertraut machen und den Sprachgebrauch der Lernenden erweitern soll²⁸⁸.
- Lautes Lesen von Textstücken, dies darum, weil nur dadurch die Lesegenauigkeit und Lesegeläufigkeit erfassbar wird, aber ohne anschließende Verständnisfragen, weil sich die Aufmerksamkeit auf erfolgreiche Artikulationsbewegungen ausrichtet, was dem Erfassen des Inhalts abträglich sein kann²⁸⁹.
- Das Lesesinnverständnis wird mittels stillem Lesen mit anschließenden Verständnisfragen ermittelt, mit Vorteil auch im mündlich Austausch.
- Lautieren und Buchstabieren von Wörtern, im Englischen als „*spelling*“ bezeichnet.

C. WAS GESCHIEHT IN DER JEWEILIGEN UNTERRICHTSKLASSE?

Folgt man dem Titel „*What's going on in the classroom?*“, dem letzten, im Jahr 2000 erschienenen Buch von JEANNE CHALL, so scheint es angeraten, neben aller einschlägigen Theorie und der Diskussion über Lesenlernen das zu beachten, was im Unterricht tatsächlich

²⁸⁷ In Spitzklammern <> steht die von den Kindern erbrachte Schreibung.

²⁸⁸ Bei Unterstufenkindern kann es zum Beispiel von Bedeutung sein, zu wissen, wie sie mit Bezeichnungen wie „oben, über, unten, unter, vorn, vor, bevor, hinten, hinter, zu hinterst, zwischen, neben“ oder den Vergleichen „mehr, weniger“ umgehen.

²⁸⁹ Es ist eine Frage der verfügbaren „Kapazität“. Siehe dazu RUF – BÄCHTIGER (1995)

passiert. Einige angeführte, in den Kommentaren gedruckte Beispiele gaben Hinweise dafür, dass weder mit der Erstlesefibel selbst noch mit dem begleitenden Kommentar das angemessene Umsetzen der wesentlichen Abläufe beim Lesenlernen per se gegeben ist, wie dies geschieht und was die Kinder dabei zu hören bekommen. Sprachliche Leistungen hängen aber mit Sicherheit mit der Art des Umgangs mit den Kindern zusammen²⁹⁰.

Ein weiteres ist zu beachten. HARDI FISCHER, seinerzeit Professor am Institut für Verhaltensforschung an der Eidgenössischen Technischen Hochschule, Zürich, formuliert es im Geleitwort zur „*Systematischen Logopädie*“ (1985) folgendermassen: „*Wenige Menschen machen sich eine Vorstellung davon, welche komplexen Zusammenhänge sich hinter dem Sprechen [und entsprechend hinter dem Lesen und Schreiben können BMG] verbergen. Das vermeintlich Natürliche und Selbstverständliche des Sprechens entpuppt sich bald als eine Erscheinungsform des Verhaltens, die – falls man die Vorgänge verstehen will – profunde Kenntnisse ... der Verarbeitungs- und Steuerungsabläufe voraussetzt*“. Angefügt werden kann, dass für einen Erstleseunterricht sowie für Unterricht in Sprachen allgemein eine Kenntnis der jeweils tradierten vielfältigen mündlichen und schriftlichen sprachlichen Strukturen und ihrer Beziehungen untereinander dazugehören.

D. 10 THESEN

Abschliessen sollen 10 neue Thesen zum Lesenlernen formuliert werden.

- Lesenlernen bedeutet im westlichen Raum das Erfassen einer Lautschrift. Dies ist auch unabhängig von einer Erstlesefibel möglich.
- Da unterschiedliche Sprachen auch unterschiedlich verschriftet, sind Kenntnisse über auftretende Regelmäßigkeiten der je spezifischen Sprache im Unterricht von Vorteil.
- Funktionsabläufe für Lesen und Schreiben können in der Neurophysiologie beschrieben werden.
- Voraussetzung fürs Lesenlernen ist das Erlernen der zugehörigen mündlichen Sprache. Der Verlauf einer ersten Sprachentwicklung ist zu kennen und zu beachten.
- Sprechen, mündlich Formulieren, mündlich Austauschen hat auf allen Unterrichtsstufen seine ausschlaggebende Bedeutung und erfordert die nötige Zeit dafür.
- Lesen können im Bereich der vertrauten gesprochenen Sprache muss nach drei Jahren Lernzeit erarbeitet sein, damit es als weiterführendes inhaltbezogenes Lesen genutzt werden kann.
- Im Deutsch muss bei der Verschriftung die Grundregel für die Markierung des kurzen betonten Vokals nach drei Jahren beim Schreiben angewendet werden. Sie ist im wesentlichen regelmässig.
- Rechtschreibung ist kein Intelligenzkriterium und Diktate schreiben lassen kein Bildungsmittel.
- Die Beurteilung von sprachlichen und mathematischen wie naturwissenschaftlichen Leistungen müssen bei Übertritts- und Eintrittsverfahren getrennt bewertet werden. Eine Durchschnittsnote aus sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Leistungen verschleiert die Lernmöglichkeiten der Betroffenen.
- Wissenserwerb und Wissenserweiterung im Schulalter geschieht in konkreter Auseinandersetzung mit der Umwelt, durch eigene Gestaltung und in Diskussionen über Gelesenes. Kopierte A 4 Blätter leisten dazu einen eher kleinen Beitrag.

²⁹⁰ Es war eine der Forscherfragen des ausgehenden 18.Jhs, die herausfinden sollte, welche „Ursprache“ Kinder sprechen würden, wenn man sie ohne jeden sprachlichen Kontakt aufwachsen liesse.

AUSKLANG

**Was tun kleine Kinder, wenn sie vorgeben zu lesen?
Sie stecken die Nase in ein Buch und sprechen dazu.
So einfach ist das. – Wirklich?**

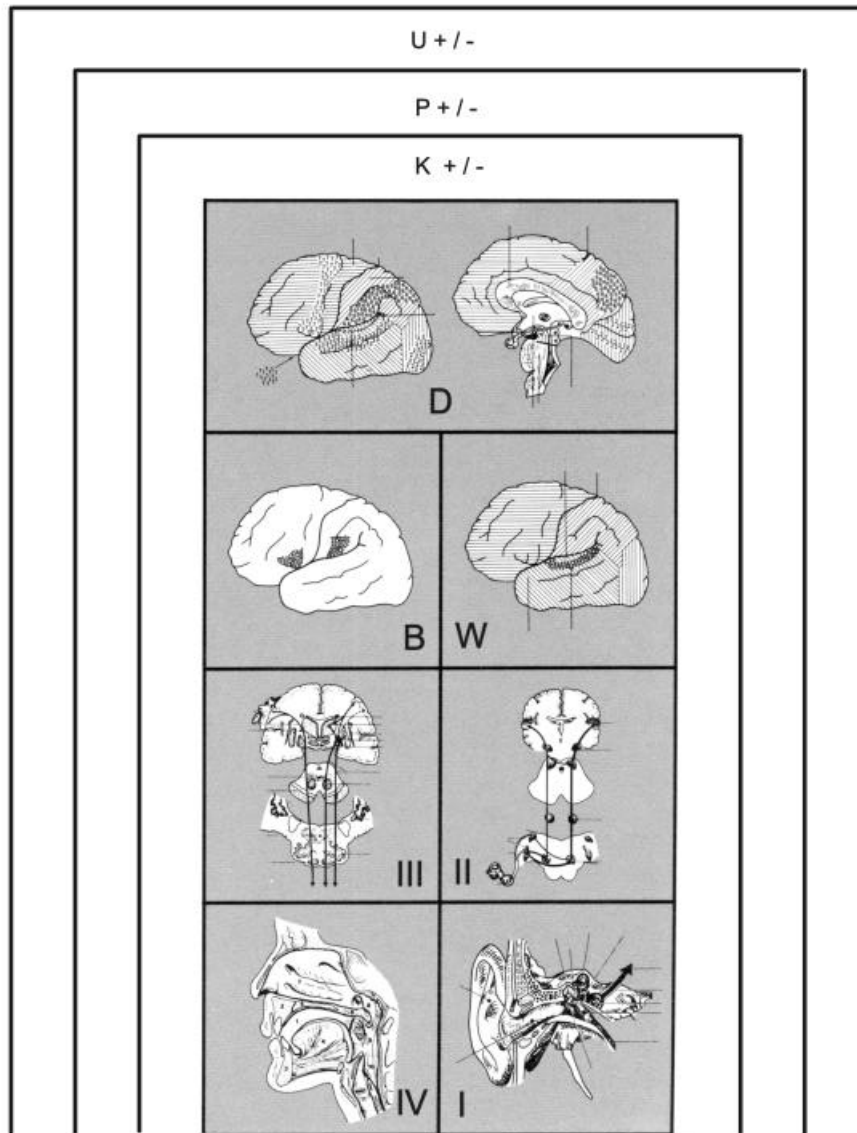


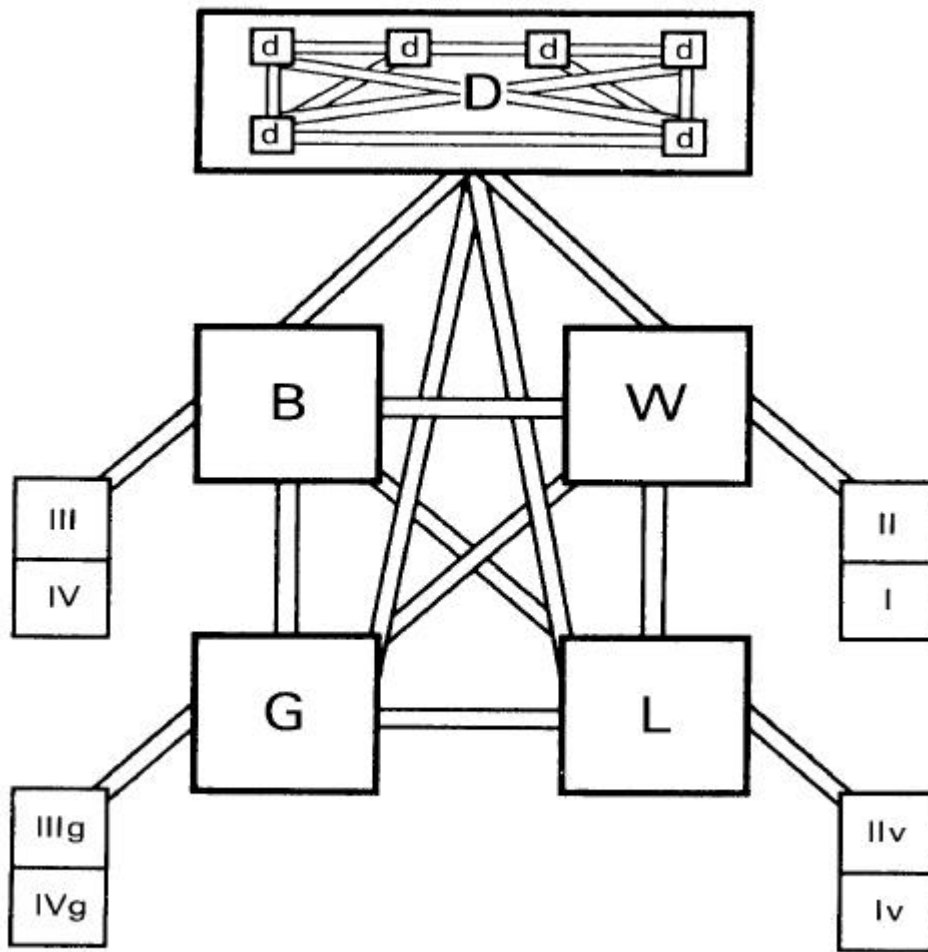
Vignette letzte Seite der Aargauer Fibel, 1911
Erstes Lesebuch für Gemeindeschule,
MARIE JEHLE, Lehrerin

Anhang

A. LOGOPÄDISCHES ORDNUNGSSCHEMA

CÉCILE SCHWARZ (1985): „Systematische Logopädie“, S.586





Feld I: (sprachspezifisches) peripher – impressives Feld, umfasst beide Ohren als aufnehmende Organe des Hörens

Feld II: die (sprachspezifischen) weiterleitenden Nervenbahnen bis zum sprachspezifischen Anteil der primären Hörrinde als dem sprachspezifischen akustischen Projektionsfeld

W: phonematisch – mnestisches Feld als den Speicherungs-, Erinnerungs- und Erkennungsstellen der sprachspezifischen sekundären Rindenfelder

D: nicht sprachliche Felder, die sprach-unspezifischen Speicherungs-, Erinnerungs- und Erkennungsstellen umfassend, als den sprach- und schrift-unspezifischen sekundären Rindenfeldern, wie verarbeitete Perzepte aus dem Riech-, Geschmacks-, Gleichgewichtsorganismus (d), somästhetische Perzepte von Rumpf-, Extremitäten-, Kopf- und Halsbewegungen (d) sowie aus den Kau- und Schluckorganen (d), taktile, Schmerz- und Temperaturperzepte der Körperoberfläche (d), körperinnere kinästhetische Perzepte beim Beissen, Kauen, Lecken, Schnalzen, Schlucken (d) sowie Druck-, Vibrations-, Schmerz- und Temperaturperzepte (d), die nicht schriftbezogenen optischen Perzepte (d), die nicht sprachbezogenen akustischen Perzepte (d) wie etwa Hundegebell

B: artikulatorisch – taktil/kinästhetische Speicherungs-, Erinnerungs- und Erkennungsstellen der sprachspezifischen sekundären Rindenfelder; Region artikulatorischer Bewegungsentwürfe

Feld III: die von den sprachspezifischen primären motorischen Rindenfeldern für Artikulations- und Phonationsbewegungen wegführenden Nervenbahnen

Feld IV: sprachspezifisches peripher - expressives Feld, die Muskulatur der ausführenden Organe Lunge, Kehlkopf, Mund, Zunge, Rachen umfassend

Feld Iv: schriftspezifisches peripher – impressives Feld, betrifft beide Augen als Organe des Sehens

Feld IIv: die (schriftspezifischen) weiterleitenden Nervenbahnen bis zum schriftspezifischen Anteil der primären Sehrinde als dem schriftspezifischen optischen Projektionsfeld

L: buchstabenbezogene optische Speicherungs-, Erinnerungs- und Erkennungsstellen der schriftspezifischen sekundären Rindenfelder

G: buchstabenbezogene grapho-taktil / kinästhetische Speicherungs-, Erinnerungs- und Erkennungsstellen der schriftspezifischen sekundären Rindenfelder; Region buchstabenbezogener Schreibbewegungsentwürfe

Feld IIIg: die von den primären motorischen Rindenfeldern, welche Schreibbewegungen initiieren können, wegführenden Nervenbahnen

Feld IVg: die zur Ausführung von Schreibbewegungen eingesetzten Organe, in der Regel eine der beiden Hände.

Die Doppellinien geben die Assoziationsbahnen an, welche die als graphische Felder zusammengefassten aufgeführten Regionen und Organe verbinden

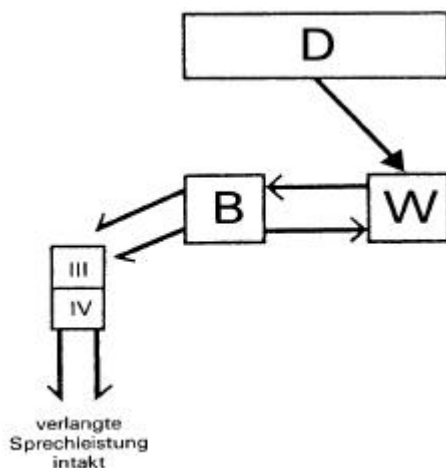
B. FUNKTIONSSKIZZEN

der „systematischen Logopädie“, CÉCILE SCHWARZ (1985), Seiten 588 – 593.

Legende:

- In allen Funktionsskizzen deuten Pfeile mit ausgefülltem Kopf an, woher jeweils der Impuls kommt.
- Die Verbindungen und Feedback – Verbindungen zu und zwischen den Feldern sind mit einfachen oder halben Pfeilen angegeben.
- Die hohlen Pfeile deuten eine gewisse phonematische Führung und Kontrolle an.
- Die Kreislein allein oder bei den Pfeilen stellen die buchstabenbezogene optische Unterstützung dar.

1. Spontansprechen

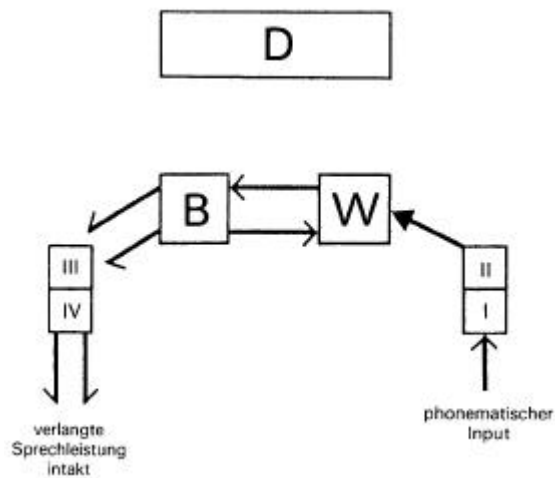


Als inneres Sprechen und hörbares Äußern des innerlich Gesprochenen.

Von den Denkinhalten (D) her erfolgt der Impuls zu den in W als Laut-, Wort- und Satzklänge gespeicherten Phonem – Mustern.

Die zu sprechenden Phonem – Muster werden ekphoriert, d.h. vorausgehört, dann unter ständiger phonematischer Führung und Kontrolle via der dafür gespeicherten und ekphorierten Sprechbewegungsmuster in B und der motorischen Weiterleitung über Feld III in die entsprechenden Sprechbewegungen (Feld IV) umgesetzt, diesmal mit taktil – kinästhetischer Führung und Kontrolle durch Feld B.

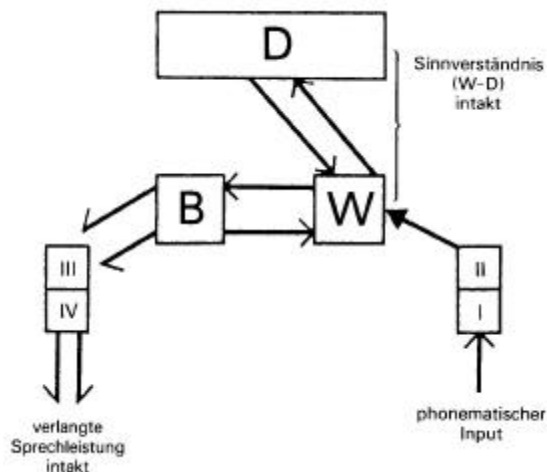
4. Nachsprechen ohne Sinnverständnis



Der Impuls der über Feld I und II aufgenommenen akustischen Perzepte, in W als Phonemfolgen identifiziert, wird mittels den entsprechenden Bewegungsentwürfen via B direkt in artikuliertes Sprechen umgesetzt, ohne von einem Bezug zum Inhalt kontrolliert zu werden, der es ermöglicht, Normverstöße zu ergänzen oder auszugleichen.

Nachsprechen ohne Sinnverständnis besteht etwa beim Nachsprechen einer ungelerten Fremdsprache. Tauchen darin allerdings Phoneme auf, für die keine entsprechenden Bewegungsentwürfe gespeichert sind, wird das ähnlichste Sprechmuster ausgewählt und umgesetzt. Bei nur teilweise verarbeiteten gehörten Phonemfolgen ergeben sich ebenfalls Ausfälle in der Artikulation. Umgekehrt werden von den Sprachkennern nicht artikuliert Phoneme vom Verständnis her automatisch ergänzt, so dass den Zuhörenden ein Sprechen mit fehlenden Phonemen nicht unbedingt auffällt. Es wird „überhört“.

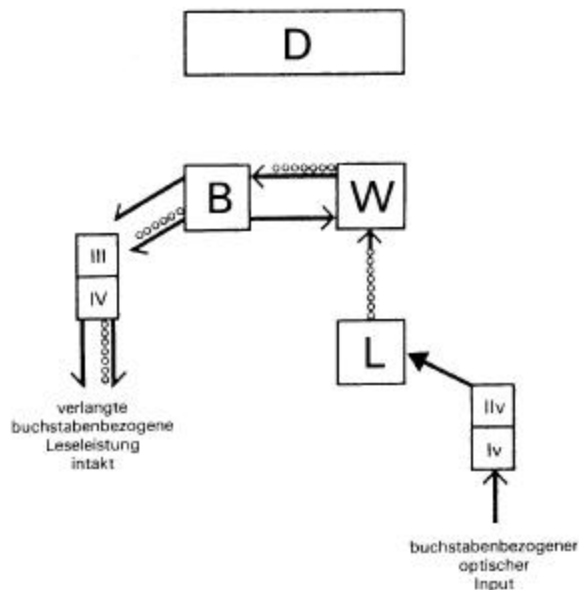
5. Nachsprechen mit Sinnverständnis



In Ergänzung zu 4. ermöglicht der Bezug zum Verstehen ein erweiterndes Kontrollieren, Ergänzen und Korrigieren von normabweichenden Sprechergebnissen.

Umgekehrt kann eine bezogen auf die Norm lückenhafte Phonemfolge mit dem verstandenen Inhalt bereits so eng assoziiert sein, dass sie vom Inhalt her immer wieder als inkorrekte Phonemfolge ekphoriert wird und die Aussprache demzufolge inkorrekt bleibt.

6. Lautlesen ohne Sinnverständnis

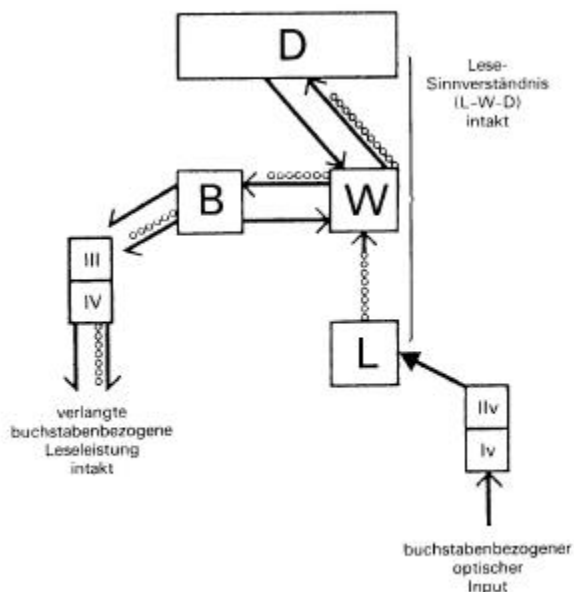


Zum Beispiel das Lesen einer in bekannten Schriftzeichen geschriebenen, aber nicht gelernten Sprache.

Über das Sehen (Felder Iv und IIv) gelangt der Impuls in den optischen Bereich des Erkennens von Buchstaben und Wortbildern (Feld L).

Da laut gelesen wird, ist die Verbindung des optisch Erkannten mit den Laut- und Wortklängen (Feld W) nötig, die, ohne inhaltlich verstanden zu werden, direkt über die Felder B und III, IV zur sprechenden Ausführung gelangen, wobei zusätzlich zur phonematisch gestützten auch eine optisch gestützte Führung und Kontrolle der Sprechbewegungen besteht.

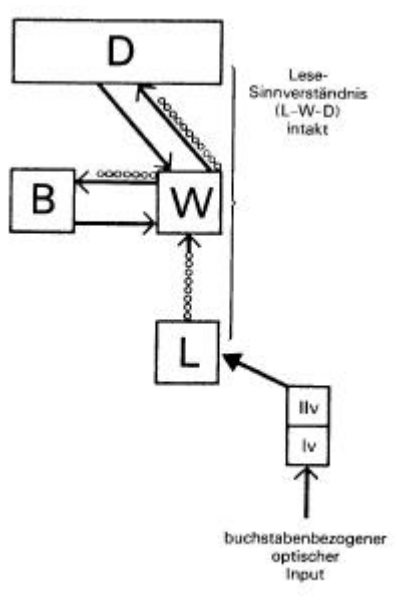
7. Lautlesen mit Sinnverständnis oder Lesesinnverständnis beim Vorlesen



Zusätzlich zur Funktionsskizze 6 erfolgt die Verbindung zu den mit den Laut-, Wort- und Satzklängen sowie optischen Buchstaben und Wortbildern assoziierten und ihnen zugeordneten Denkinhalten. Der gesehene und mit Lautklang verbundene Text wird verstanden.

Da wiederum laut gelesen wird, erfolgt die Verbindung zurück zu den Sprachklängen und gelangt über die Sprechbewegungsmuster zur konkreten sprechmotorischen Ausführung.

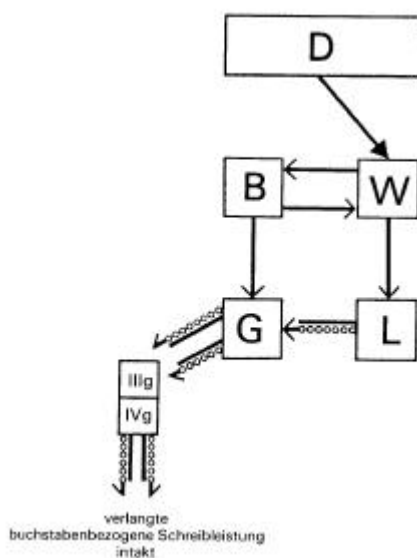
8. Stummlesen mit Sinnverständnis oder Lesesinnverständnis bei stillem Lesen



Im Vergleich zu den Funktionsskizzen 6 und 7 werden die sprechmotorisch ausführenden Felder III und IV nicht aktiviert.

Dabei ist zu beachten, dass sowohl für Laut- wie für Stummlesen mit Sinnverständnis die Bildung bzw. Ekphorie optischer Satzzeichen-Muster, und allgemein weiterer graphischer Elemente wie z.B. Wortlücken, eine zusätzliche unerlässliche Voraussetzung bilden.

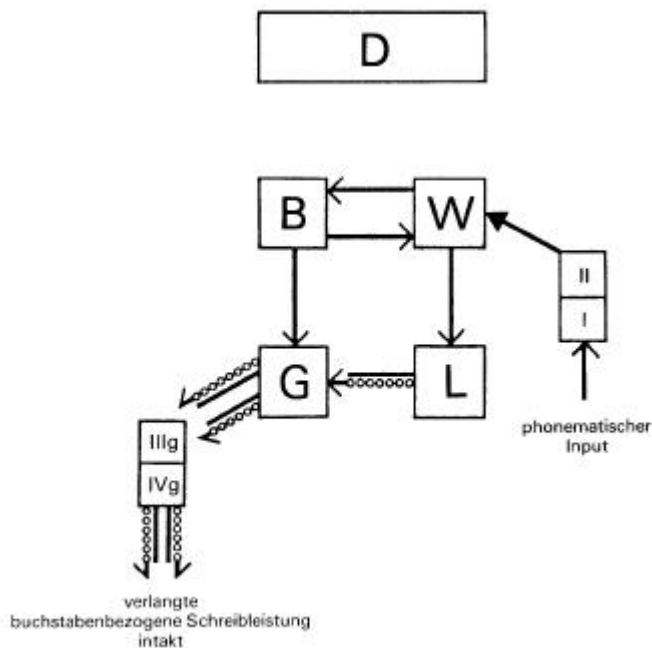
9. Spontanschreiben



Der Impuls geht wiederum von den Denkinhalten aus, die ihre sprachlichen Muster im phonematischen Feld W finden, die durch die Feedback – Verbindung zu den sprechmotorischen Mustern in Feld B gestützt und kontrolliert werden.

Da die Intention zu schreiben besteht, werden zusätzlich von W aus die den erweckten Laut-, Wort- und Satzklankmustern entsprechenden im optischen Feld L gesehenen und gespeicherten Buchstaben und Buchstabenabfolgen mitekphoriert, die eine innere optische Vorlage für die Schreibbewegungsentwürfe (Feld G) bilden, die dann durch die eine oder andere Hand (Felder IIIg und IVg) ausgeführt werden. (Auch der eine oder andere Fuss oder der Mund sind möglich). Das Schreibbewegungsmuster G wird zusätzlich vom Sprechbewegungsmuster B und vom optischen Buchstabenmuster L unterstützt und kontrolliert.

10. Diktatschreiben ohne Sinnverständnis



Den Impuls bildet die gehörte diktierte Sprache. Sie wird den Feldern W und B entsprechend lautklanglich und bewegungsmässig zugeordnet und ohne inhaltlichen Bezug zu Assoziationen in Feld D mit den gesehenen Buchstabenmustern in Feld L und den ihnen zugeordneten Schreibbewegungsmustern in Feld G verbunden und anschliessend über die Bahnen von Feld IIIg mit der dafür eingesetzten Muskulatur (Feld IVg) ausgeführt.

Da kein Bezug zu einem Inhalt besteht, wird der/die Schreibende das umsetzen, was er/sie gehörmässig verarbeitet hat. Das muss nicht identisch sein, mit dem, was der/die Sprechende als Lautklang abgegeben hat. Zwischen Hörer und Sprecher besteht immer eine Differenz.

Physiologische Abläufe.

Auszug aus der „Schweizerischen Lehrerinnenzeitung“, 17. Jg., Nr.10, vom 15. Juli 1913

In dieser Nummer werden die für Lesen und Schreiben nötigen „*physiologischen Abläufe*“ 1913 im Anschluss an ein Referat von F.DÜTSCH – ULRICH wie folgt beschrieben:

„Die mechanische Erzeugung von Lauten, wie sie der kleine Säugling ausführt, geschieht dadurch, dass die Sprachorgane und somit die Muskeln in Bewegung gesetzt werden.

Hierbei werden Nervenendigungen erregt, und die Erregung pflanzt sich in besonderen Nerven nach einem bestimmten Felde der Grosshirnrinde in dem Sprechfelde fort.

Hier entstehen Erregungen, denen die Sprachbewegungsempfindungen, und Spuren, denen die Sprechbewegungsvorstellungen in der Seele parallel laufen. Sobald die Spur im Sprechfeld erregt wird, pflanzt sich die Erregung auf der Sprechbewegungsbahn nach den Sprachorganen fort“. [Diese Sequenz beschreibt die Sprechbewegungen, die ihrerseits wieder durch das Hören der produzierten Laute angeregt werden. BMG]

„Von den Lauten, die das kleine Kind erzeugt, bleiben vor allen Dingen die Sprechbewegungen in Erinnerung, weniger die Klangbilder; denn die Klänge muss es erst auffassen, unterscheiden und behalten lernen; Bewegungen werden aber von Anfang an, wahrscheinlich schon vor Geburt, empfunden und unterschieden“.

„Ein Kind hört sprechen z.B. das Wort Apfel. Auf dem Wege der Hörbahn werden Erregungen nach dem Hörfelde der Grosshirnrinde geleitet. Der physiologischen Spur, die hier entsteht und zurückbleibt, entspricht die Klangbildwahrnehmung und ihre Erinnerung, die Klangbildvorstellung des Wortes Apfel.“

„Auf angelegten Bahnen (Nervenfasern) pflanzt sich die Erregung infolge der Bahnung durch Wiederholung nach und nach vom Hörfeld nach dem Sprechfelde fort, die Bahn vom Hörfeld nach dem Sprechfelde wird ausgeschliffen. Von hier aus werden mit Hilfe der schon vorhandenen Sprachvorstellungen (A, pf, e, l) die Sprechvorstellungen des Wortes Apfel zusammengeordnet, und die Sprachorgane werden so in Bewegung gesetzt, dass das Wort Apfel in einem Zuge ausgesprochen wird“. [Dieser Abschnitt nimmt Bezug auf die Verbindung von Hörengrammen von Sprachklang mit den zugeordneten Sprechbewegungsmustern.BMG]

„Zugleich entsteht in der Hörbahn eine Klangbildvorstellung von dem selbstgesprochenen Worte. Durch Vergleichung mit schon vorhandenen Klangbildern kann der Sprechende seine Aussprache beurteilen und verbessern“.

„Wie jedes Wort eine bestimmte optische Gestalt, so hat es auch eine bestimmte akustische Gesamtform“.

„Die akustische Gestalt eines Wortes hängt ab:

- 1. Von dem Tonhöhenwechsel, der Klangreihe, der Melodie des Wortes;*
- 2. Vom Intensitätswechsel der Bestandteile;*
- 3. Von einer zeitlichen Gesamtform, einer bestimmten Länge und Gliederung;*
- 4. Von der Gefühlsbetonung des Wortes.*

Es ist möglich, dass von dem Klang der Vokale die Reproduktion und Auffassung der Konsonanten und damit des ganzen Wortes ausgehen. Eine ähnliche Rolle spielen, wie experimentell nachgewiesen ist, die auffälligen Buchstaben im Schriftbilde“.

„Beim synthetischen Verfahren lernt das Kind zuerst die Schriftbilder einzelner Buchstaben, dann die von Wörtern kennen. Das Schriftbild des Buchstaben oder des Wortes erregt die Sehnervenendigung. Die Erregung pflanzt sich nach dem Sehfelde in der Grosshirnrinde fort. Dem Erregungsvorgang, der im Sehfelde stattfindet, entspricht ein Vorgang in der Seele, und

der Spur, die im Sehfelde zurückbleibt, die Schriftvorstellung, z.B. A oder Anna. Mit Hilfe dieser werden die Schriftbilder wiedererkannt“.

„Da der Buchstabe oder das Wort beim Sehen ausgesprochen und vielfach zugleich das Klangbild erweckt wird, so entsteht beim Lesenlernen die Bahnung in den Nervenfasern zwischen Hörfeld und Sehfeld, der Sprechbewegungsspur, der die Sprechbewegungsvorstellung entspricht. Vielleicht geht diese Erregung auch direkt nach dem Sprechfelde. Ist die Verbindung zwischen Auge und Sprechfeld geläufig geübt, so erfolgt beim Anblick des Schriftbildes, bei genügender Erregung im Sprechfeld, das Aussprechen des Lautwertes, d.h. die Erregung wird nach den Muskeln der Sprachorgane fortgeleitet“.

„Beim analytischen Verfahren lernt das Kind das Schriftbild eines Wortes, z.B. Emil, kennen, und in demselben die einzelnen Buchstaben ablösen, erkennen und wiedererkennen. Mit der Schriftbildvorstellung des Wortes wird auch die Sachvorstellung, die Klang- und Sprechbewegungsvorstellung, erweckt, d.h. aber physiologisch: die Erregung im Sehfelde bewirkt auf den von dort ausgehenden Bahnen Erregungen in einem andern Teile des Gehirns, meinetwegen im Felde der Sachvorstellungen, sachlichen Teilvorstellungen, und im Hör- und Sprechfelde, und wenn die Erregung im Sprechfeld stark genug ist, so pflanzt sie sich auf der motorischen Bahn bis in die Sprachorgane fort und setzt die zur Aussprache nötigen Muskeln in entsprechende Bewegungen“.

„Man kann ein begriffliches, verständnisvolles und ein mechanisches, verständnisloses Lesen unterscheiden. Erweckt die Schriftbildwahrnehmung in der Grosshirnrinde die zugehörigen Sachvorstellung, so wird mit Verständnis gelesen“.

„Können die Schriftdervorstellungen keine Sachvorstellungen reproduzieren, weil das Wort sinnlos ist und dem Leser die zugehörigen Begriffe fehlen, so ist das Lesen verständnislos oder mechanisch“.

„Werden beim verständnisvollen oder beim verständnislosen Lesen im Gehirn die Sprechbewegungsvorstellungen so stark erregt, das sich die Erregung bis in die Sprachorgane fort-pflanzt, so wird laut gelesen, genügt die motorische Erregung nicht, um die Muskeln der Sprachorgane zu erregen, so wird leise gelesen“.

*„Eindruck und Bearbeitung streben nach Ausdruck, daher ist das erste Lesen ein lautes Lesen. Erst allmählich treten die Sprachklänge zurück, während immer noch Lippen und Zunge mehr oder weniger in Bewegung gesetzt werden. Bei Kindern ist diese Art zu lesen nach statistischen Beobachtungen in den untern Schulklassen so ziemlich allgemein vorhanden.“
(S.220 – 223).*

C. EXKURS

Um Hinweise zu erhalten, in welcher Weise Lehrerinnen Veränderungen im Erstleseunterricht anstreben, wurden im Januar und Februar 2005 in der Landesbibliothek Bern sämtliche Nummern der 1897 erstmals erschienenen Schweizerischen Lehrerinnenzeitung bis 1950 durchgesehen. Während sich zum ersten Rechenunterricht mehrere Beiträge fanden, zum Beispiel zu Fortbildungsveranstaltungen diesbezüglich, erwies sich Lesenlernen und Lesen können als kein vorrangiges Thema.

Im folgenden sollen einige Bemerkungen zu „*neuen Fibeln*“ und zum „*Methodenwechsel*“, wie sie in einigen Nummern dargestellt und kommentiert wurden, festgehalten werden.

1. Neue Fibeln

In No. 10, 15. Juni 1902 wird die „*Berner Fibel in Schreibschrift*“ von E. STAUFFER und M. HERREN von J.H. über vier Seiten kommentiert.

In No. 4 vom 15. Jan. 1911 stellt MARIE HERREN ihre neue Fibel „*Es war einmal*“ vor. In der gleichen Nummer rezensiert L.F. die im „*Richard Keutels Verlag für Volkskunst Stuttgart*“ erschienene „*Caspari-Fibel*“.

In No. 7 vom 15. April 1916 gibt TH. KAMMERMANN ihre Erfahrung mit der neuen Fibel „*O mir hei ne schöne Ring*“ von Dr. E. SCHNEIDER bekannt.

In No. 21/22 vom 20. Aug. 1934 wird im „*Jahresbericht des Zentralvorstandes*“ das „*Fibelgeschäft*“ hervorgehoben. Es bezieht sich auf die vom Schweizerischen Lehrerinnenverein zusammen mit dem Schweizerischen Lehrerverein 1925 herausgegebenen Schweizer Fibeln.

In No. 19 vom 5. Juli 1943 findet sich ein Inserat der Fibel „*KENNST DU MICH?*“ von HEDY SUTTER.

1948, in Heft 12 vom 20. März 1948, begründet ALICE HUGELSHOFER-REINHART, Mitglied der Zürcher Elementarlehrer, die Herausgabe von „*Roti Rösli im Garte*“, „*eine Mundartfibeln*“, mit der schriftsprachlichen Fortsetzung „*Steht auf, ihr lieben Kinderlein*“, „*als Variante gedacht zu den beiden Fibelheften ‚Komm, lies‘ und ‚Aus dem Märchenland‘*“ von EMILIE SCHÄPPI.

In Heft 20 vom 20. April 1950 werden von EMMA EICHENBERGER „*25 Jahre Schweizer Fibel*“ gewürdigt.

Zusammenfassung

Folgende Aussagen lassen sich den 7 Artikeln entnehmen:

- Jede Methode schafft auch ihre Fibeln. Es ist falsch, eine einzige Methode als die richtige und beste auszugeben. Jede Methode ist gut, wenn die Lehrkraft die Unterrichtsart damit ganz zu der ihren gemacht hat. Sie wird gut danach unterrichten. Niemandem soll eine Methode aufgedrängt werden.
- Die Fibeln werden auf ihren praktischen Nutzen hin geprüft und erprobt.
- Was für den ersten Leseunterricht mit einer bestimmten Fibel als geeignet erscheint, wird erst durch die Dauer der Auseinandersetzung damit klar erkannt.
- Es ist ein Wagnis, sich auf neue oder andere Elemente im Erstleseunterricht einzulassen, die noch keine Anwendung fanden.
- Die Betonung, dass „*die fröhlichen Liedchen und Verse nur*“ als Ausgangspunkt und froher Auftakt zum Lesenlernen dienen, die Leseübungen aber „*den eigentlichen Leseunterricht*“ bilden, kann daraufhin gedeutet werden, dass unklar bleibt, was beim Lesenlernen

geschieht, so dass, was als Motivation durch die fröhlichen Liedchen und Verse bewirkt werden soll, doch wieder nur vom altbekannten Üben abgelöst wird, für einige unnötige Zeitverschwendung, für andere ein zeitfressendes, belastendes Fiasko.

- Der Lesevorgang ist immer derselbe. Es spielt keine Rolle, ob er mit verschrifteter Mundart oder Schriftsprache oder mit einer anderen verschrifteten Sprache erarbeitet wird.
- Für den Anfangsunterricht im Lesen lernen muss die verwendete Sprache vom mündlichen Gebrauch her vertraut sein. Von der mündlichen Sprache her besteht bereits ein Wörterinventar.

Neue Fibeln werden durchweg positiv beurteilt.

- Bunte Illustrationen sind zu Beginn des 20.Jhs das hervorstechend Neue. Sie dienen dem „Anschauungsunterricht“ und sollen die Kinder zum Sprechen anregen.
- Der Inhalt trägt „*dem Interesse des Kindes*“ Rechnung.
- Der „*Lesestoff*“ ist dem kindlichen Verständnis dieses Alters angepasst.
- Die Formulierungen entsprechen der sprachlichen Entwicklung der Kinder .

Das angesprochene „*Leseproblem*“ nach 1900 besteht nicht darin, dass es Kinder gibt, die Probleme beim Erlernen des Lesens haben, sondern dass die Meinungen darüber auseinander gehen, wann dieses erste Lesen stattfinden soll, vor Schuleintritt oder erst im 3.Jahr danach.

Begründungen zur Rechtfertigung eines gewählten Vorgehens sind vielfach nicht überprüfte Annahmen.

Die in der Fibel verwendete Schrift kann ein Hindernis für deren Nutzung sein.

Der Preis einer Fibel soll erschwinglich gehalten werden.

2. Methodenwechsel

In den drei aufeinander folgenden Heften vom Sommer 1913²⁹¹ wird an Hand eines Referates, gehalten in den Sektionen Obergeraargau und Burgdorf des schweizerischen Lehrerinnenvereins, auf die übliche und eine neu anzustrebende Lesemethodik eingegangen unter dem Titel „*Der erste Leseunterricht auf physiologisch - psychologischer Grundlage nach LAY und ENDERLIN*“. Dazu folgen drei weitere Artikel: 22.Jg. Nr.4 vom 15.Jan. 1918: „*Über das Lesenlernen nach analytischer und synthetischer Methode*“ von Frau Kr.-K.; 24.Jg. Nr.23/24 vom 15.Mai 1920: „*Vom Sprachunterricht im ersten Schuljahr*“, ebenfalls von Frau Kr.-K.; 26.Jg. Nr.25/26 vom 15.Jan.1922: „*Sprachunterricht in der Elementarschule*“ von Dr. FR. KILCHENMANN.

Zusammenfassung

Es wird festgestellt:

- „*Ein Blick auf den gegenwärtigen Stand des ersten Leseunterrichts*“ zeigt „*ein grosses Durcheinander in den wichtigsten Fragen*“.
- „*Von den wichtigsten Fragen zum Erstleseunterricht tritt im Verlauf der Jahrhunderte bald die eine, bald die andere ungelöst immer wieder als ‚neue‘ in den Vordergrund*“.

²⁹¹ Nr.9, 10 und 11 vom 15.Juni, 15.Juli und 15.Aug 1913 der Schweizerischen Lehrerinnenzeitung

3. Zur „Geschichte der Methodik“

Aus der „*Geschichte der Methodik*“ ergäben sich, dies 1913, für den ersten Leseunterricht als die zwei wichtigsten Methoden

<i>Die Schreiblesemethode</i>	<i>Die Normalwörtermethode</i>
Sie sei die verbreitetste.	
Sie beobachte in erster Linie die „ <i>Form</i> “ der Sprache,	sie dagegen den „ <i>Inhalt</i> “, das Verständnis.
Sie erlange ihre Laute aus dem gehörten Wort, gehe vom Laut aus, ziehe die Laute zusammen und löse sie wieder auseinander,	sie dagegen gewinne die Buchstaben mit den dazugehörigen Lauten aus dem Schriftwort.
Sie sehe auf allmähliche Steigerung der Schreib- und Leseschwierigkeiten, „ <i>ohne aber von vornherein einen reichen lebendigen Inhalt bieten</i> “ zu können.	Sie lese vor allem Wörter mit Verständnis und ziehe nicht von Anfang an bloss Laute zusammen.
In diesen Fibeln fänden sich in „ <i>erster Linie einzelne Buchstaben wie i, o, a, u, w, s usw., sinnlose Silben oder gleichförmige Vorwörter, Fürwörter, Umstandswörter usw. Die Wortart, welche Tätigkeiten, Handlungen, Bewegungen</i> “ bezeichne, fehle oft ganz, obwohl „ <i>das Tätigkeitswort, als Hauptträger der Gedanken</i> “, im Wortschatz der Kinder zweimal so viel vorkäme wie bei Erwachsenen.	

Zusammenfassung

Beide Methoden würden Vorteile und Nachteile aufweisen. Im einzelnen bestünden aber „*in der Praxis die mannigfachsten Übergänge*“. Die „*Geschichte der Methodik*“ zeige auch, „*dass man für die erste Einführung in den Leseunterricht und demnach für die ersten Fibel-seiten grundsätzlich den Satz, das Wort oder den Laut verwenden kann*“.

Weil Lesen und Schreiben „*schwierige physiologisch - psychologische Vorgänge*“ seien, wird festgehalten:

„*Notwendige Voraussetzung des Lesenlernens bei vollsinnigen Kindern sind:*“

- *Verständnis der Rede nach Inhalt, die sachlichen Vorstellungen,*
- *Verständnis nach Form, die Klangbild- und Sprechbewegungsvorstellungen“.*

Bezug genommen wird ebenfalls auf die Sprachentwicklung von Säuglingen und Kleinkindern als Grundlage für Lesen und Schreiben.

4. Ergebnisse der experimentellen Psychologie als methodische Anhaltspunkte

In Nr.11, 1913, wird auf Versuchsergebnisse der experimentellen Psychologie verwiesen, erwähnt werden CATELL, LOBSIEN, ERDMAN, DODGE, MESSMER, ZEITLER, STÖRNING, GOLDSCHIEDER, RANSCHBURG und MÜLLER. Wie zu Beginn der Arbeit erwähnt hat GÜNTHER (1988) einige davon analysiert und kommentiert, 1913 aber wird auf Grund dieser Ergebnisse einem Methodenwechsel das Wort geredet.

a) „*Irrige Annahmen*“, 1913 formuliert

Der experimentellen Psychologie folgend werden „*irriges Annahmen*“ festgestellt:

- „Die Methodiker, die vom Laut ausgehen, berufen sich auf den Satz: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren“, „im gut gemeinten Bestreben, elementar zu unterrichten“. Man nehme dabei an, „dass die Buchstaben und Silben leichter aufzufassen und zu behalten seien als die Wörter“. „Endlich“ sei „die Erkenntnis aufgekeimt, dass dies ein verkehrter Weg, eine Täuschung“ sei²⁹².
- Es sei „einer der grössten methodischen Irrtümer zu glauben, dass das Kind durch Üben im Zusammenziehen am leichtesten und sichersten lesen lerne“²⁹³.
- „Nicht der Laut, sondern der Satz“ sei „das psychisch Nahe und der Laut das psychisch Fernliegende“. Bezogen auf das Sprechenlernen sei „der Satz die ursprüngliche, das Wort und der Laut die abgeleitete Ausdrucksform“²⁹⁴.
- „Eine irrige, den Leseunterricht erschwerende Meinung“ sei, „wie viele Schulmänner immer noch“ glaubten, „das Lesen erfolge lautierend“²⁹⁵.
- „Ein gewaltiger Irrtum“ sei ebenfalls zu glauben, „das Schreiben- und Lesenlernen durch das Kleinschreiben [aller Wörter BMG] zu erleichtern“²⁹⁶.
- „Eine mechanische Stufe, dann eine höhere Stufe des verständnisvollen und eine höchste Stufe des schönen Lesens“ methodisch zu unterscheiden, wird als „pädagogisch verfehlt und psychisch unnatürlich“ bezeichnet, denn, wie zuvor physiologisch beschrieben, „sollen und wollen sich Sach- und Sprachvorstellungen – bei den Optikern kommen die Schriftbilder, bei den Akustikern die Hörbilder hauptsächlich in Betracht – in innigster Weise verknüpfen“. Deshalb sei „die methodische Verwertung jener Stufentheorie zu verwerfen“. Auch hier führe „die logische Teilung in die Irre; was logisch einfach und leicht erscheint“, sei „psychologisch oft eine Erschwerung“. Lesen umfasse einen „dreigliedrigen Prozess“, nämlich „Eindruck, Verarbeitung, Ausdruck“²⁹⁷.
- Es wird denjenigen „Schulmännern“, bestätigt durch „die experimentelle Pädagogik“, Recht gegeben, „die schon vor hundert Jahren das Lesenlernen mehr oder weniger instinktiv mit Wörtern und Sätzen begannen“²⁹⁸.

Und:

„Zwar hätte die Lehrerschaft gewiss längst gerne zugestimmt, dass Sprechen- und Lesenlernen an wertvollen Sprachganzen erfolgen sollen, statt an langweiligen Sprachfragmenten, wenn nur eine in der Schule durchführbare Methode hierfür gefunden wäre“²⁹⁹.

b) Argumente für einen Methodenwechsel 1913

- Die analytische Methode geht den Weg der Natur und der Entwicklung.
- Sie schliesst an die „lebendige Sprache des Kindes“ an.
- „Sie gewinnt in der mündlichen Analyse die Elemente: Wörter, Silben, Laute, und weist ihnen bei der Synthese den Wert zu, den sie im gesprochenen Worte besitzen“³⁰⁰.
- „Das Lesen muss von den ersten Anfängen an der verständnis- und gemütvollen Ausdruck des sachlichen Eindrucks oder seiner geistigen Verarbeitung sein“³⁰¹.

²⁹² 22.Jg Nr.11, 1913, DÜTSCH-ULRICH

²⁹³ 24.Jg Nr.23/24, 1920, Frau Kr.- K.

²⁹⁴ 22.Jg Nr.11, 1913, DÜTSCH-ULRICH

²⁹⁵ a.a.O.

²⁹⁶ a.a.O.

²⁹⁷ a.a.O.

²⁹⁸ a.a.O.

²⁹⁹ 24. Jg. Nr.23/24, 1920, Frau Kr.- K.

³⁰⁰ 26.Jg Nr.4, 1922, Dr.Fr.KILCHENMANN

- Wörter oder besser kleine Sätze erleichtern dem Kind die schwierige Arbeit des Lesenlernens.
- Fibelverfasser erschweren das Lesenlernen, wenn sie grundsätzlich zuerst alle Kleinbuchstaben einführen und die Grossbuchstaben ängstlich vermeiden.
- „Der Fortschritt im Lesen wird durch die Tücken des [gleichzeitigen BMG] Schreibens unnatürlich gehemmt“³⁰².
- „Die Ausarbeitung einer wertvollen Fibel wird durch die verschiedenartigen Rücksichten verunmöglicht“³⁰³.

c) An den 1913 bestehenden Fibeln geübte Kritik

An den bestehenden Fibeln wird kritisiert:

- Der Beginn des Lesenlernens mit einzelnen Lauten und das Zusammenziehen derselben zu Wörtchen ist veraltet.
- Die bestehenden Fibeln sind ein Sammelsurium von toten Buchstaben, sinnlosen Silben und Formwörtern, ein sogenannter „Wortsalat“.
- Es sind methodisch zurechtgestutzte Sätze und auf gleiche Art fabrizierte Geschichten, in denen sehr wenig geschieht.
- Wochenlang wird damit geübt.
- Erfolgt Erstleseunterricht in Schreibschrift, stellt sich am Ende des ersten Schuljahres die grosse Enttäuschung ein. Sozusagen kein einziges Buch, weil in Druckschrift, kann gelesen werden..
- Das synthetische Vorgehen ist „eine gewaltige Zeit- und Kraftvergeudung“³⁰⁴.
- „Schreiblesen“ wird als „fatale Wort- und Sachverbindung“ bezeichnet. Was wie das Minuskel-i „kalligraphisch am leichtesten auffassbar“ sei und „deshalb beim Schreiblernen in den Anfang“ gehöre, verhalte sich, „wie experimentell erwiesen“, beim Sprechen- und Lesenlernen anders. Deshalb sei es verwunderlich, dass in der „nagelneuen Zürcher - Fibel, die einen Dr. phil. und Professor der Pädagogik zum Verfasser“³⁰⁵ habe, auf der ersten Seite „das unvermeidliche Igelbild zur Einführung des Lautes und Buchstabens i“ prange³⁰⁶.
- Wenn die Leselehrmethode im Buch festgelegt sei, „wie es im Wesen der alten Fibeln begründet liegt“, sei „der Lehrer vieler eigener Arbeit, aber auch des eigenen Denkens und Schaffens enthoben“³⁰⁷.
- Werden in einer solchen Fibel zugleich auch „Bilder für den sog. Anschauungsunterricht“ angeboten, falle der gesamte Sprachunterricht „unter die Oberherrlichkeit des Buches und der Lehrer“ verlerne selbständiges und individuelles Arbeiten „zum grossen Nachteil des Unterrichts“. „Der Heimatkundeunterricht“ verarme zu einem „blossen Frag- und Antwortspiel über das Fibelbild“³⁰⁸.

³⁰¹ 22.Jg Nr.11, 1913, DÜTSCH-ULRICH

³⁰² a.a.O.

³⁰³ a.a.O.

³⁰⁴ 24. Jg. Nr.23/24, 1920, Frau Kr.- K.

³⁰⁵ Es ist Dr. WILIBALD KLINKE

³⁰⁶ 24. Jg. 23/24 1920: Frau Kr.- K.

³⁰⁷ a.a.O.

³⁰⁸ a.a.O.

Wie regelmässig bei einem Methodenwechsel war die erste Feststellung beim Anwenden der zur bisherigen Methode kontrastierenden,
„dass die Schüler dabei bedeutend rascher, sicherer und verständnisvoller lesen“ lernten
„als in früheren Jahrgängen“.

Weiter werden positiv erwähnt,

- dass die *„Quälerei mit dem Kopflautieren bei den schwächeren Schülern“* weg falle,
- dass eine Kontrollmöglichkeit *„über den Grundstock von Wortbildern, den die Kinder am Anfang des zweiten Schuljahres haben sollten“*, bestehe³⁰⁹.

d) Richtlinien für die 1920er Jahre

Was soll in den 1920er Jahren Richtlinie sein im ersten Sprachunterricht?

- *„Ganz naheliegend und naturgemäss:*
 - *das Kind!*³¹⁰
 - *Die psychologische Entwicklungsstufe seines Geistes und Sprachlebens“* im Alter von 6 – 7 Jahren.³¹¹
- *„Der natürliche Fortschritt ist derjenige vom Sprechen zum Lesen und vom Lesen zum Schreiben“*.³¹²
- *„Das Kind muss im Gebrauch seiner Sprache einigermaßen geübt sein“*, also *„mündliche Sprachpflege“*³¹³
- *„Etwelche Einführung in den schriftdeutschen Sprachgebrauch ist die Voraussetzung zum Lesen und Schreiben der Schriftsprache“*³¹⁴
- *„Lesen und Schreiben sollen im ersten Schuljahr beginnen, sind aber keine Hauptfächer“*.³¹⁵
- *„Das Lehrverfahren soll dafür sorgen, dass die Kinder über die notwendigen apperzipierenden Vorstellungen verfügen“*³¹⁶.
- *„Schreibenlernen bedingt einen planmässigen Vorkurs mit Zeichnen, bei dem die wenigen Grundbestandteile“³¹⁷ sämtlicher Buchstaben leicht einzuüben sind“*³¹⁸.
- *„Im Zeitalter der Schreibmaschine muss die Druckschrift als erste Schrift gelesen werden“*³¹⁹.
- Eine Anleitung für Anfänger im Lehrfach und für *„Zaghafte und Vielbeschäftigte“* mit Beispielen aus der Praxis, *„wie und womit im Anfang des ersten Schuljahres die Sprachstunden wertvoll ausgefüllt“* werden könnten, müsse vorgelegt werden³²⁰.

³⁰⁹ 22.Jg Nr.11 1913 DÜTSCH-ULRICH.

³¹⁰ 24. Jg. 23/24 1920: Frau Kr.- K.

³¹¹ a.a.O.

³¹² 22.Jg Nr.11 1913 DÜTSCH-ULRICH

³¹³ 26.Jg Nr.4 1922, Dr.Fr.KILCHENMANN

³¹⁴ 22.Jg Nr.11 1913 DÜTSCH-ULRICH

³¹⁵ *„ROUSSEAU und PESTALOZZI predigten nur für wenige, als sie das frühe Lesenlernen, das Herausreissen des kindlichen Geistes aus der Welt der Sachen in die der Buchstaben, verdammten“, weil „wahrscheinlich die grosse Masse der Lehrer ratlos vor dem gähnenden Nichts eines Unterrichts ohne Lesen und Schreiben sind“*
 OTTO VON GREYERZ in 24. Jg. 23/24 1920: Frau Kr.- K.

³¹⁶ 22.Jg Nr.11 1913 DÜTSCH-ULRICH

³¹⁷ Es sind dies: Senkrechte, Waagrechte, Schräge, Kreis, Oberbogen, Unterbogen, Linksbogen, Rechtsbogen, Schleife.

³¹⁸ a.a.O.

³¹⁹ 26.Jg Nr.4 1922, Dr.Fr.KILCHENMANN

- Aber: „Die Lehrerin soll schöpferische Qualitätsarbeit leisten. Leitfadenunterricht, der allerdings wenig oder keine Vorbereitung“ erfordere, sei „der Tätigkeit der Fabrikarbeiterin zu vergleichen, die Jahr um Jahr die gleichen Spulen dreht“³²¹.

Der Kommentar künftiger Fibeln muss enthalten:

- Eine „Wegleitung für den elementaren Sprachunterricht“
- „Beispiele für stille Beschäftigung“
- „Einführung ins Schreiben“

e) Der Schlüssel zum Lesen

Obwohl festgestellt wird, dass „viele Kinder selbständig lesen gelernt“ hätten, weil ihnen auf Schritt und Tritt Gedrucktes vor Augen komme und „viele Lehrerinnen planmässig einen eigenen Weg gegangen“ seien, „indem sie das Inschriftenmaterial der Strasse oder den Anzeigenteil der Zeitung zur Fibel gemacht haben“³²², wird doch immer wieder auf eine feste Methodik zurückgegriffen, die Kriterien fordert, welche Wertungen implizieren wie „geläufig, leicht, lückenlos, rasch“, die ausschliessende Bedingungen setzt wie „man darf sich nur dann zufrieden geben, wenn...“ und die das Vorgehen mit Superlativen „am natürlichsten und erfolgreichsten“ belegt. Auch beim „Wortbildlesen“ kommt man nicht ums Lautieren herum, welches „der Lehrer“ allerdings vormacht.

Gelinge es aber Kindern „– vielleicht mit Hilfe der Eltern – die Bedeutung der einzelnen Zeichen zu enträtseln, so bekommen sie damit einen Schlüssel in die Hand, um weitere Inschriften und damit neues Buchstabenmaterial deuten zu können, denn der Wert der unbekannten Zeichen ergibt sich aus dem bekannten Wort“³²³.

„Der Alltag stellt die Aufgaben, nicht nur das Schulbuch. Wo das Kind auf Druckschrift stösst, sei es auf der Strasse, sei es in der Zeitung, sei es gar in Büchern, wartet ihm nun die Gelegenheit, sein Können zu erproben und seine Lesekunst anzuwenden. Gelingt es der Schule, solche Kräfte selbständigen Suchens frei zu machen, dann hat sie im Geiste des schönsten Zieles gearbeitet, das sich der Unterricht stecken kann, dann hat sie die Schüler durch Selbsttätigkeit zur Selbständigkeit geführt“³²⁴.

Zusammenfassung

Folgendes ist festzuhalten:

- die Abfolgen beim Lesen- und Schreibenlernen sind längstens bekannt.
- Der Ansatz der experimentellen Psychologie wird zum Trend.
- Man will sich „nach der Natur“, was immer man darunter versteht, ausrichten.
- Kontrollmöglichkeiten „über den Grundstock von Wortbildern“ sind gefragt, aber Diktate schreiben zu müssen ist kein Bildungsmittel.

³²⁰ 22.Jg Nr.11 1913 DÜTSCH-ULRICH

³²¹ 24. Jg. 23/24 1920: Frau Kr.- K.

³²² a.a.O.

³²³ a.a.O.

³²⁴ 26.Jg Nr.4 1922, Dr.Fr.KILCHENMANN.

D. ANGABEN ZU EINZELNEN PERSONEN

AMFT HARTMUT Prof. Dr. med.dipl.mot., Professor für Sozialmedizin an der Fachhochschule Darmstadt mit Fachbereich Sozialpädagogik

CHALL JEANNE STERNLICHT, 1921 – 1999, Ph.D. Graduate School of Education, Emeritus Professor, Harvard University.

DEHN MECHTILD, Dr.phil. *1941, Professorin für Erziehungswissenschaft/Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg.

GANSBERG FRITZ, geb. 9.4.1871, gest. 12.2.1950 in Bremen. Er gilt als „*Volksschulreformer mit dem Anliegen der Neugestaltung und Verinnerlichung des Sprachunterrichts mit Lesebüchern zur unmittelbaren Verwertung im lebensvollen Unterricht*“, mit „*Plauderstunden*“ und „*Schaffensfreude*“, bei denen sich Geben und Nehmen zwischen Lehrer und Schüler das Gleichgewicht halten sollen. „*Der Lehrer wählt seine Worte immer so, dass er im andern einen Gedanken weckt*“. „*Gehobene Aussprache*“ sei wahrer Zweck des täglichen Schule Haltens. Sein Lesebuch ist „*Kinderheimat*“ betitelt, seine Fibel „*Bei und zu Hause*“. Er leistete „*mannhaften Einsatz für seine demokratische Überzeugung*“. (Lexikon der Pädagogik 1952)

GREYERZ OTTO VON, 6.9.1863 – 1940, entstammte einem alten Stadtberner Geschlecht, war Pfarrerssohn und studierte Germanistik in Bern, Göttingen, Berlin und Paris. 1886 promovierte er als Gymnasiallehrer und nahm seine Lehrtätigkeit am Privatkollegium in Konstantinopel auf. In Bern war er Lehrer am Gymnasium, in Mundart, und verfasste „*Die Sprachschule für Berner*“ mit „*lebendigen Übungen des Sprach- und Sprechvermögens*“, der altüblichen Regelgrammatik entgegenwirkend. Das Landerziehungsheim Glarisegg TG gab ihm Gelegenheit, „einen auf das Erlebnis des Schülers aufgebauten Unterricht“ zu erteilen. 1915 wirkte er an der Universität Bern zur sprachlichen Weiterbildung der Lehramtskandidaten mit dem Ziel, den Sprachunterricht umzugestalten, zuerst im Kt. Bern, dann „*für alle Schulkreise*“, die an einem „*auf die Mundart gegründeten deutschen Sprachunterricht*“ interessiert waren. Er betreute die deutschschweizerische ältere und neuere Dichtung mit besonderer Berücksichtigung der Mundart und schuf die „*Deutsche Sprachschule für Schweizer Mittelschulen*“. Weitere Werke: „*Der Deutschunterricht als Weg zur nationalen Erziehung*“, „*Geschichte des Schweizer Volksliedes*“ in 6 Bänden, „*Im Röseligarte*“, illustriert von Rudolf Münger. Er regte das Heimatschutztheater an, förderte es im Hinblick auf die „*Echtheit der gesprochenen Mundart und die Wahrheit der volksmässigen Charakterschilderung*“, und schrieb Stücke wie „*Dr Napolitaner*“, „*s'Schmockerlisi*“, „*Dr Chlupf*“. Drei Bände „*Sprachpillen*“ können von ihm genossen werden, alles Beispiele aus dem Sprachleben, und in 13 Aufsätzen referiert er über „*ein abgestumpftes Sprachgefühl, ein aufgewecktes oder eingeschlafenes oder verdorbenes Sprachgewissen*“. (Lexikon der Pädagogik 1952)

GRIMM JAKOB, geb. 4.1.1785, gest. 20.9.1863 in Berlin, Philologe, und GRIMM WILHELM geb. 24.2.1786 in Hanau, gest. 16.12.1859 in Berlin. Philologe. Der Vater war Stadt- und Landschreiber. Ab 1798 besuchten sie die Höhere Schule in Kassel, folgten dann einem Juris prudens Studium in Marburg von 1802 - 1805, weil der Vater auch Jurist war. Als Bibliothekare arbeiteten sie an der hessischen Landesbibliothek in Kassel. Wegen Differenzen zogen sie nach Göttingen, wo JAKOB als Professor für Deutsche Sprache und Literatur amtierte, WILHELM wiederum als Bibliothekar. 1838 waren sie beteiligt an der „*Aufrechten Tat der Göttinger sieben*“ gegen Aufhebung der Verfassung. 1841 erfolgte die Berufung von König Friedrich Wilhelm IV. als ordentliche Mitglieder an die Akademie nach Berlin. Mit der Romantik galt „*ihre Liebe allem Volkstümlichen als dem Ursprünglichen und Echten. SAVIGNYs historische Methode bestimmte ihre Betrachtungsweise. Bei den Märchen und Sagen*“

machte JAKOB die theoretische Grundlegung der Arbeit, WILHELM fand im Wesentlichen die unübertreffliche sprachliche Form“. JAKOB betrieb ab 1819 Grammatikforschung, und schuf vier Bände deutscher Grammatik, eine vergleichende historische Darstellung der Deklination und Konjugation aller germanischer Sprachen, formulierte das Gesetz von der ersten u zweiten Lautverschiebung, sammelte, Erkenntnisse über die Wortbildung und Syntax. Sie begannen, ein deutsches Wörterbuch zu erstellen. (Lexikon der Pädagogik 1952)

GÜLL FRIEDRICH WILHELM 1812 – 1879, Pädagoge, Liederdichter, war einer von jenen Männern, die im 19.Jh. entdeckten, dass Kinder nicht einfach „*kleine, dumme, unfertige Erwachsene*“ sind, sondern „*Wesen mit einer ganz eigenen Welt*“. Für sie schrieb er sein Buch „*Kinderheimat*“, das „*um die 19.Jahrhundertwende in keiner Kinderstube fehlte*“. In: „*Das ist der Daumen*“, Fingerspiele und Lieder für die Kleinsten. Ausgewählt von EVA MEINERTS, 1969, Bertelsmann, München, illustriert von KATHARINA MAILLARD

JAMES KRÜSS, geb. 31.5.1926 in Helgoland als Sohn eines Elektrikers, gest. 2.8.1997 in La Calzada, Gran Canaria. Schriftsteller. 1942 besucht er die Lehrerbildungsanstalt in Lunden, Schleswig Holstein, in Ratzenburg und Braunschweig. 1948 besteht er das Volksschullehrexamen an der Pädagogischen Hochschule Lüneburg, „*ohne je als Lehrer tätig zu werden*“. 1946 erscheint sein erstes Buch „*Der goldene Faden*“. Er arbeitet mit ERICH KÄSTNER zusammen, schreibt für den Rundfunk, die „*Neue Zeitung*“ und die „*Süddeutsche Zeitung*“. Ab 1960 ist er für das Fernsehen tätig mit „*ABC und Phantasie*“. 1960 erhielt er den Deutschen Kinderbuchpreis, 1964 den Deutscher Bilderbuchpreis, 1968 den Internationalen Hans Christian Andersen Preis. In: Kritisches Lexikon zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur, herausgegeben von HEINZ LUDWIG ARNOLD, Band 6, Edition text+kritik, 57.Nachlieferung

MEUMANN ERNST, geb. 29.8.1862 Ürdingen, heute Krefeld, gest. 26.4.1915 in Hamburg. Psychologe, Pädagoge. Er studierte evangelische Theologie in Halle u. Bonn und war 1891 an der Universität Tübingen, Als Dr.phil. arbeitete er am Institut für experimentelle Psychologie bei WILHELM WUNDT in Leipzig. 1894 habilitierte er mit „*Untersuchungen zur Psychologie und Ästhetik des Rhythmus*“. 1897 lehrte er als a.o. Professor induktive Philosophie und Pädagogik an der Universität Zürich bis 1904, war 1905-1907 in Königsberg, 1907 – 1909 in Münster, 1909/1910 in Halle, 1910/1911 in Leipzig, dann in Hamburg. Er wendete das Laborexperiment als empirische Forschungsmethode auf Fragestellungen der Pädagogik an und gilt als Pionier der empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. 1907 erscheint die Zeitschrift „*Einführung in die experimentelle Psychologie*“.

PIAGET JEAN, geb. 6.8.1896 in Neuchâtel, gest. 16.9.1980 in Genf. Schweizer Psychologe mit weltweitem Bekanntheitsgrad. Forschungen zur intellektuellen Entwicklung des Kindes, die dazu beigetragen haben, der modernen Erziehung (éducation) in der Schule ein wissenschaftliches Fundament zu geben. Engste Mitarbeiterin: BÄRBEL INHELDER.

RITTER – SCHAUMBURG HEINZ, geb. 3. Juni 1902 in Greifswald, studierte Medizin, Germanistik, Biologie und Spanisch und forschte über die Sprachlaute. Bis in die 1960er Jahre leitete er ein Kinderheim. Wissenschaftliche Veröffentlichungen, u.a. Novalis' „*Hymnen an die Nacht*“, „*Der unbekannte Novalis*“.

SCHAMI RAFIK, geb. 1946 in Damaskus, seit 1971 in der Bundesrepublik Deutschland, Bau- u. Fabrikarbeiter, Studium in Chemie mit Promotion 1979, seit 1982 freier Schriftsteller.

SCHARRELMANN HEINRICH, 1871 - 1940. Zusammen mit WOLGAST und GANSBERG zählt er zu den Erneuerern des Schulunterrichts in Bremen und Hamburg mit dem Motto „*Arbeitsschule gegen Lernschule*“. Lebensnaher Unterricht nach PESTALOZZI wird gefordert, „*dass alle Belehrungen aus dem lebendigen Alltag des Kindes herausfließen müssten*“. SCHARRELMANN macht Front gegen die „*dürren*“ Lesebuchsätze. Er ist Lehrer in Bremen,

ab 1909 in Hamburg, wird 1912 wegen seiner Angriffe auf die staatlichen Schulen seiner Stelle enthoben, wirkt in der Folge als freier Schriftsteller, bis er 1919 zum Schulleiter in Bremen ernannt wird, dies bis 1926. Er stirbt am 8.8.1940 in Leipzig. SCHARRELMANN hat durch seine Schriften sehr nachhaltig gewirkt. (Lexikon der Pädagogik 1952)

UMLAUF-LAMATSCH ANNA-LOUISE, geb. 1895 in Wien., gest. 1962. Schriftstellerin. Ab 1914 unterrichtet sie als Volksschullehrerin in Wien und ab 1923 am Pädagogischen Institut der Stadt Wien. 1945 geht sie in Ruhestand. Sie zählt zu den besten Jugendschriftstellerinnen Österreichs. (Lexikon der Pädagogik 1952)

WOLGAST HEINRICH, geb. 26.10.1860 in Joersbeck (Holstein), gest. 24.8.1920 in Hamburg. Er beteiligte sich an der Hamburger Kunsterziehungsbewegung. 1894 schrieb er die Abhandlung über *"Bilderbuch und Illustration"*, 1896 *"Das Elend unserer Jugendliteratur"*, welches nur künstlerisch einwandfreie Jugendschriften gelten lassen wollte und dafür strengste Massstäbe aufstellte, dabei aber am „*sachlich belehrenden Jugendbuch (Reisebeschreibungen, Entdeckerfahrten, naturwissenschaftliche Werke)* vorüber ging“. Er besorgte und leitete von 1896-1912 die Herausgabe der *"Jugendschriften-Warte"* als Organ der *"Vereinigten Prüfungsausschüsse für Jugendschriften"*, die 1893 an der 30.Tagung des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins in Leipzig beschlossen, wurde. Weitere Werke: Vom Kinderbuche, Gesammelte Aufsätze Leipzig 1905. Aus WILLIAM LOTTIG(1927): *"Das Erbe Wolgasts"* wird zitiert: „*Ich werde jetzt gewahr, was WOLGAST schon in seiner Übersicht knapp und klar gegeben. Es ist das grosse Gebiet der poetischen Anschauung,: die bringt das Kind mit, das sind Anschauungen, die schon fertig vorliegen; an ihnen muss ich die Sprachfertigkeit des Kindes üben; Märchen, Kinderlied, Kinderspiel sind Handhaben dazu. Die andere Kategorie von Anschauungen, die wissenschaftlich-logischen, diese muss ich erst anbahnen, pflegen, üben o h n e sofortiges Aussprechen, dies entwickelt sich dann in natürlichem Wachstum, wohl später, aber dafür sicher und reich*“ (Lexikon der Pädagogik 1952).

Literaturverzeichnis

A. LITERATUR ZUM THEMA

- BALHORN HEIKO, BRÜGELMANN HANS (Hrsg. 1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Konstanz, Faude
- BARRIER EMILIE, ROBIN DANIEL (1996): A Nine-Country Study: How Do Teachers Teach Reading to 9-Year-Old? In: Reading Literacy in an International Perspective. Editors: BINKLEY MARILYN, National Center for Education Statistics, RUST KEIT, Westat Inc., WILLIAMS TREVOR, Westat Inc..
- BERNER ESTHER (2004): Sprachlehrmethode und die Rolle der Lehrmittel. Eine historische Episode. In: ph/akzente 04/2004
- BINKLEY MARILYN R., LINNAKYLA PIRJO (1996): Teaching reading in the United States and Finland. In: Reading Literacy in an International Perspective. Editors: BINKLEY MARILYN, National Center for Education Statistics, RUST KEIT, Westat Inc., WILLIAMS TREVOR, Westat Inc..
- BLACHMANN BETINA A. (2002²): Phonological Awareness. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- BLACHOWICZ CAMILLE L.Z., FISHER PETER (2002²): Vocabulary Instruction. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- BROCKHAUS (1928): Handbuch des Wissens
- BRÜGELMANN HANS (1986): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. Konstanz, Faude
- CARSTENS Norbert (1991): Die Bildsprache des Kindes. Kleinkindzeichnungen aus aller Welt und ihre gemeinsame Sprache. Göttingen, Edition Re.
- CENTER YOLA, WHELDALL KEVIN, FREEMAN LOUELLA (1992): Evaluating the Effectiveness of Reading Recovery. A critique. Educational Psychology 12(3-4) S.263-274. In: WRAY DAVID (2004): Literacy. Major Themes in Education. Volume II: Reading: Processes and Teaching. 32, S.220-234
- CHALL JEANNE STERNLICHT (1983): Stages of Reading Development. New York, McGraw-Hill Book Company.
- CHALL JEANNE STERNLICHT (2000): The Academic Achievement Challenge; What Really Works in the Classroom? New York/London, The Ghilford Press
- CHALL JEANNE STERNLICHT, JACOBS VICKI A., BALDWIN LUKE E. (1990): The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. Cambridge/Massachusetts, Harvard University Press.
- CHALL JEANNE STERNLICHT, PETERSON RITA W. (1986): The Influence of Neuroscience upon Educational Practice. In: FRIEDMANN SARAH L., KLIVNGTON KENNETH A., PETERSON RITA W. (1986): The Brain, Cognition, and Education. Orland/San Diego, Academic Press Inc.
- CHALL JEANNE STERNLICHT (1967, 1983²): Learning to Read: The Great Debate. New York, McGraw-Hill Book Company.
- DAST HELMUT (1998²): Das unnötige Versagen in Englisch. D – 71034 Böblingen, Institut für schriftsprachliche Pädagogik Sindelfingen/Böblingen
- DEHN MECHTILD (1988): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum, Kamp.
- DEHN MECHTILD (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht der Grundschule. Weinheim/Basel, Beltz praxis.
- DUDEN (1984): Die Grammatik. Hrsg. und bearbeitet von GÜNTHER DRODOWSKI in Zusammenarbeit mit GERHARD AUGST. Mannheim/Wien/Zürich, Bibliographisches Institut.
- DUDEN (1996): Die deutsche Rechtschreibung. 21., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Hrsg. von der Dudenredaktion auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtschreibung. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich, Dudenverlag
- DÜHNFORT ERIKA (1987²): Der Sprachbau als Kunstwerk. Grammatik im Rahmen der Waldorfpädagogik. Menschenkunde und Erziehung 38. Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben
- DÜHNFORT ERIKA, KRANICH ERNST MICHAEL (1984³): Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen in seiner Bedeutung für das Lernen und die Entwicklung des Kindes. Menschenkunde und Erziehung 27. Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Stuttgart, Verlag Freies Geistesleben
- EVANS P. (1995): Worte, die wie Schläge sind. Verbale Misshandlungen in Beziehungen. Reinbek bei Hamburg, Rowolth.
- EYMANN RUTH (2004): Arbeitsbuch. Grundlagen und Anregungen zur Förderung von Entwicklungsprozessen bei Kindern im Vorschulalter. Winterthur, Michaelsschule
- FORRER SUSANNE (2003): Lesesinnverständnis: Entwicklung und Förderung. Diplomarbeit SAL Nr.752, CH - 8008 Zürich, Feldeggstr.69

- FUHRER PATRIZIA, UHLMANN MICHELLE (2003): Sprache im Kindergarten: Entwicklungsstand – Beobachtung – Förderung. Diplomarbeit SAL Nr.753, CH - 8008 Zürich, Feldeggstr.69
- GALLMANN PETER (1985): Graphische Elemente der geschriebenen Sprache. Grundlagen für eine Reform der Orthographie. Tübingen, Niemeyer
- GLÄSS BERNHARD (1990²): Alphabetisierung in Industriestaaten? Überarbeitete Neuauflage. Bonn, Deutsche Unesco- Kommission. 88 S.
- GÖBELS HUBERT (1988): Zauberformel ABC. Die bibliophilen Taschenbücher. Dortmund, Harenberg Edition
- GOSWAMI USHA (2002²): Phonological and Lexical Processes. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- GRÖMMINGER ARNOLD (1970): Die deutschen Fibeln der Gegenwart. Eine Analyse ihrer Bildungsinhalte, aufgezeigt an der Darstellung des kindlichen Lebensraumes. Diss bei HERMANN RÖHRS, Heidelberg. Weinheim/Berlin/Basel, Julius Beltz.
- GÜNTHER HARTMUT (1988): Schriftliche Sprache. Strukturen geschriebener Wörter und ihre Verarbeitung. Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft. Tübingen, Niemeyer
- GÜNTHER K.B. (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: BRÜGELMANN H. (Hrsg.) ABC und Schriftsprache. Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz, Faude, S.32 – 54.
- GÜNTHER K.B. (1989b): Schrift und Schreiben in der frühen Phase des Schriftspracherwerbs. In: GÜNTHER K.B. (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozess und Störungen beim Schriftspracherwerb. Heidelberg, Schindele, S.206 – 208
- GUTZWILLER JÜRGE (1991): Mundart und Standardsprache in der deutschen Schweiz. Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen 1991, S.135 – 142.
- HERZKA STEFAN (1967): Die Sprache des Säuglings. Aufnahmen einer Entwicklung. Basel/Stuttgart, Schwabe
- HIEBERT ELFRIDA H. (2002²): Beginning Reading Instruction: Research on Early Interventions. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- HOBBLEY SHIRLEY, SCHNEIDER ANDREA (2003): Eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit dem Thema Motivation bei lese - rechtschreibschwachen Jugendlichen in der logopädischen Therapie. Diplomarbeit SAL Nr.754, CH - 8008 Zürich, Feldeggstr.69
- HODEL GOTTFRIED (2002): „Kinder, immer nur Kinder, aber Lehrer bringt keiner“. Bildungspolitische Massnahmen zur Steuerung des Bedarfs an Primarlehrkräften im Kanton Bern und Solothurn zwischen 1848 und 1998
- HOFMANN WERNER (1995): Der Einfluss zeitlicher Synchronizität von Graphemen und Phonemen auf den anfänglichen Schriftspracherwerb. Europäische Hochschulschriftenreihe VI Psychologie. Frankfurt am Main/Bern, Peter Lang
- HUGELSHOFER-REINHART ALICE (1957): Der Sprachunterricht auf der Elementarstufe. Begleitschrift zu den Zürcher Lesebüchern für das zweite und dritte Schuljahr. Jahrbuch der Elementarlehrer-Konferenz des Kantons Zürich
- HUTMACHER WALO (1993): Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois. Genève, Service de la recherche sociologique, cahier no. 36, Département de l'instruction publique
- INDERBITZEN ANDREA (2003): Sprachverständnis und Leseverständnis in der 2.Klasse. Diplomarbeit SAL Nr.756, CH - 8008 Zürich, Feldeggstr.69
- JAKOBSON ROMAN (1969): Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze. Edition Surkamp
- JURT UELI, MÜLLER GÄCHTER BARBARA, MÜLLER HANSPETER, PFISTER URS, SUMMERMATTER HEINI (1994): Aktuelle Stoffinhalte und verwendete Lehrmittel in Allgemeiner Didaktik an Seminarien. In: Beiträge zur Lehrerbildung. Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Grundausbildung, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern. 12.Jg., Heft 3
- KERN ARTHUR, KERN ERWIN (1931): Ist unsere Lesemethode richtig? Eine kritische psychologisch-didaktische Darstellung. Freiburg i.Br., Herder
- KERN ARTHUR, KERN ERWIN, STRAUB WILHELM (1932): Mit der Ganzheitsmethode durch das erste Schuljahr. Freiburg i.Br., Herder
- KERN ARTHUR, KERN ERWIN (1937²): Lesen und Lesenlernen. Eine psychologisch-didaktische Darstellung. Stark erweiterte Auflage. Freiburg i.Br., Herder
- KERN ARTHUR, KERN ERWIN (1952³): Lesen und Lesenlernen. Eine psychologisch-didaktische Darstellung. Erweiterte Auflage. Freiburg i.Br., Herder
- KERN ARTHUR, KERN ERWIN (1953⁶): Praxis des ganzheitlichen Lesenlernens. Völlige Neubearbeitung des Werkes „Mit der Ganzheitsmethode durch das 1.Schuljahr“. Freiburg i.Br., Herder.
- KISTLER KARL (1934): Sprachgestörte Kinder. Unsere Sorgenkinder Heft 3, hrsg. Von der Schweizerischen gemeinnützigen Gesellschaft. Glarus, Tschudi

- KOHRT M. (1979): Schreiben, Diktatschreiben und Diktate schreiben. Von der unbedachten Theorie einer bedenklichen Praxis. In: Linguistik und Didaktik 10, S.299 - 320
- KRASHEN STEPHEN D. (2004): The Power of Reading. Insights from the Research. Portsmouth NH, Heinemann.
- KÜNZLE CHANTAL (2003): Die sprachlautlichen Gedächtnisleistungen und das metasprachliche Wissen von Jugendlichen aus den Sekundar- und Realklassen. Vergleich, Screeningverfahren, Vermittlungsansatz. Diplomarbeit SAL Nr.758, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- LACHER SILVIA, SCHEIDEGGER CHRISTINE (2003): Förderideen für das Lesen- und Schreibenlernen und deren Begründungen – eine Sammlung. Diplomarbeit SAL Nr.7, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- LEEMANN AMBROZ KATHARINA (2000): Grundbausteine der Rechtschreibung. Zug, Klett & Balmer
- LUTJEHARMS MADELINE (1988): Lesen in der Fremdsprache. Versuch einer psycholinguistischen Deutung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache. Dissertation. Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Band 5. Bochum, AKS Verlag
- MARTIN MICHAELA (2003): Kriterien zur Einschätzung der Sprachentwicklung 2- bis 3-jähriger Kinder. Ein Beobachtungsinstrument für Eltern. Diplomarbeit SAL Nr.760, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- MARX PETER (2005): Frühe Entwicklung des Leseverständnisses, sprachliche Voraussetzungen und diagnostische Erfassungsmöglichkeiten.. Zürich, SAL-Bulletin Nr.117
- MAY MARKUS, SCHWEITZER ROBERT (1982): Ausstellungskatalog. Wie die Kinder lesen lernten. Die Geschichte der Fibel. Ausstellung der Württembergischen Landesbibliothek in Zusammenarbeit mit der Sammlung PÖGGELER. Stuttgart
- MOTSCH HANS-JOACHIM, BERG MARGRIT (2004): Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht. Mit CD-ROM. München/Basel, Ernst Reinhardt
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1992): Die Senkung des Einschulungsalters als bildungspolitische Problemstellung. Unveröffentlichter Bericht eines Forschungspraktikums. Allgemeine Pädagogik, Universität Bern, Assistent: PHILIPP GONON
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1994): Sprachverständnis. Entwicklungspsychologischer Ansatz nach BARBARA ZOLLINGER. Proseminararbeit. Allgemeine Linguistik, Universität Bern, Prof. Dr.J.WERLEN
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1995): Spontane Verschriftung von schweizerdeutscher Mundart durch Jugendliche und junge Erwachsene. Seminararbeit. Allgemeine Linguistik, Universität Bern, Prof. Dr.J.WERLEN
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1996): Primarlehrerbildung im Kanton St.Gallen. Ein historischer Abriss 1800 - 1993. Proseminararbeit. Allgemeine Pädagogik, Universität Bern, Assistent: LUCIEN CRIBLEZ
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1996): Schülerzahlen an den Lehrerseminarien im Kanton St.Gallen seit deren Gründung bis 1993. Seminararbeit. Allgemeine Pädagogik, Universität Bern, Assistent: LUCIEN CRIBLEZ
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1996): „Zum Wohle des Kindes“: FRIEDHELM NYSSSEN (1991): Zur Diskussion über die Kinderkrippen. Seminararbeit. Pädagogische Psychologie, Universität Bern, Prof.Dr.W.HERZOG, Assistentin SUSAN GULDIMANN
- MÜLLER GÄCHTER BARBARA (1997): Zur Gründung der Freien Waldorfschule Stuttgart 1919. Lizentiatsarbeit zur Allgemeinen und Historischen Pädagogik. Universität Bern, Prof.Dr.J.OELKERS
- MÜLLER ROMANO (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei Migrantenkindern. Aarau, Sauerländer
- NOTTER PH. (1991): Lesen und Leseleistung, Bericht über die pädagogischen Rekrutenprüfungen 1991, S.83 – 125
- PEARSON P.DAVID, BARR REBECCA, KAMIL MICHAEL, MOSENTHAL PETER (2002²): Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- PELTZER-KARPF ANNEMARIE, ZANGL RENATE (1998): Die Dynamik des frühen Fremdspracherwerbs. Tübinger Beiträge zur Linguistik 432. Tübingen, Narr
- PELTZER-KARPF ANNEMARIE, ZANGL RENATE, DRINGEL-TECH EVA, NEUMANN ASTRID (1998): Die Diagnose des frühen Fremdspracherwerbs. Tübinger Beiträge zur Linguistik 441. Tübingen, Narr
- PENNER Z., KÖLLIKER FUNK M., ZIMMERMANN H. (1992): Gestörter Grammatikerwerb im Schweizerdeutschen. Ein Arbeitsbuch. Luzern, Edition SZH/SPC
- PENNER ZVI (1995): Störungen im Erwerb der Nominalphrase. Ein spontansprachliches Diagnoseverfahren zur Feststellung von Entwicklungsstörungen im Schweizerdeutschen. Luzern, Edition SZH/SPC
- PETER JANINE (2003): Thematisiertes Arbeiten in der Logopädie. Theoretischer Hintergrund und praktische Übungen für das Sprachlautgedächtnis und das Gedächtnis für das Vorausspüren und Entwerfen von Sprechbewegungen zum Thema: Vier Jahreszeiten. Diplomarbeit SAL Nr.761, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- PIAGET JEAN (1969): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart, Klett. (Erstausgabe (1945): La formation du symbol chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé)

- PIAGET JEAN (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kind. Stuttgart, Klett. (Erstausgabe (1936): La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé)
- PIAGET JEAN, INHELDER BÄRBEL(1972): Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kind. Stuttgart, Klett. (Erstausgabe (1948): La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris, Presse Universitaire de France)
- PRESSLEY MICHAEL (1998): Reading Instruction That Works. He Case of Balanced Teaching. New York/London, The Guilford Press
- REDMANN ARMIN (1976): 50 Jahre Elementarlehrer - Konferenz des Kantons Zürich 1926 – 1976. Schulstart. Aufgabe und Bedeutung der ersten Schuljahre. Zürich, Verlag der Elementarlehrer – Konferenz
- RITTER – SCHAUMBURG HEINZ (1985): Die Kraft der Sprache. Vom Wesen der Vokale und Konsonanten. München/Berlin, Herbig
- RÖSCH HEIDI (Hrg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Hannover, Schroedel
- RÜFENACHT PAUL (1984): Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz. Bern/Stuttgart, Paul Haupt
- SASSENROTH MARTIN (1991): Schriftspracherwerb. Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern/Stuttgart, Paul Haupt.
- SAUSSURE DE FERDINAND (1916): Cours de linguistique générale. Lausanne/Paris, Bally/Séchaye
- SAUTHOFF, WENDT, WILLBERG (1998⁷): Schriften erkennen. Eine Typologie der Satzschriften für Studenten, Grafiker, Setzer, Kunsterzieher und alle PC-User. Mainz, Hermann Schmidt
- SCHAMI RAFIK (1995, 2001⁷): Eine Hand voller Sterne. Roman. München, dtv.
- SCHERER KATJA, SCHNYDER KARIN (2003): Logopädie und Schulische Heilpädagogik im Rahmen integrativer Schulungsformen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Diplomarbeit SAL Nr.762, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- SCHLEGEL J.J.(1879): Drei Schulmänner der Ostschweiz. Lebensbild von JOHANN RUDOLG STEINMÜLLER und biographische Skizzen von H.KRÜSI und J.J.WEHRLI. Zugleich ein Beitrag zur Schweizerischen Schulgeschichte. Zürich, Druck und Verlag von Friedrich Schulthess
- SCHMIDLIN NORINA (2003): Die phonologische Bewusstheit, ihre Bedeutung für den Schriftspracherwerb und die gezielte Förderung im Kindergarten. Ein Bilderbuch für Kindergärtnerinnen und Logopädinnen. Diplomarbeit SAL Nr.763, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- SCHWARZ M.(1992): Einführung in die kognitive Linguistik. Tübingen, Francke
- SHAYWITZ BENNET A. et al. (2002²): The Neurobiology of Reading and Reading Disability. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- SIEBER PETER, SITTA HORST (Hrg.1988): Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. Studienbücher Sprachlandschaft Band 1. Aarau/Frankfurt a.M./Salzburg, Sauerländer
- SITTA HORTS (1989): Die deutsche Rechtschreibung – Geschichte, Probleme, Lösungsversuche. In: RUF URS: Rechtschreibunterricht. Hrg.: Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren der Ostschweiz (EDK – OST). Weinfelden, Schweizerischer Lehrerverein
- STERN CLARA und WILLIAM (1907): Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig, Ambrosius Barth. 1965 erscheint der unveränderte reprografische Nachdruck der vierten, neubearbeiteten Auflage von 1928. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- SZAGUN G: (1980): Sprachentwicklung beim Kind. U.u.S. Psychologie
- TEISTLER GISELA (2003): Fibel – Findbuch <Fi – Fi>. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen (1487) bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück, H.TH. Wenner.
- TEMPLETON SHANE, MORRIS DARRELL(2002²): Spelling. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- TRACY ROSEMARIE (2003): Sprachliche Frühförderung. Konzeptuelle Grundlagen eines Programms für Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim.
- TRACY ROSEMARIE (2004): Entscheidungshilfen für die differenzierte Sprachförderung. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim.
- TRACY ROSEMARIE (2004): Spracherwerb bei vier- bis achtjährigen Kindern. Informationsbroschüre der Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit, Universität Mannheim.
- TRINKLER URSULA (2003): Machtverhältnisse in der logopädischen Therapie mit Kindern. Diplomarbeit SAL Nr.765, CH - 8008 Zürich, Feldegstr.69
- TRÖHLER DANIEL (2005): PISA und die Lehrerpersönlichkeit. Warum immer alle auf die Lehrerbildung und die Lehrkräfte losgehen. In: ph/akzente 02/2005
- TRÖHLER DANIEL, OELKERS JÜRGEN Hrsg. (2001): Über die Mittel des Lernens. Kontextuelle Studien zum staatlichen Lehrmittelwesen im Kanton Zürich des 19.Jahrhunderts. Zürich, Verlag Pestalozzianum
- TROSSBACH -NEUNER EVA(1992): Womit fängt „Eimer“ an? Gesprochene Sprache im Aufbau phonematischer Bewusstheit. Dissertation Europ. Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik. Frankfurt a.M./Bern, Peter Lange

- TRUNINGER MARKUS (1998): Migrantenkinder und die Schule. In: HUGGER P. (Hrg.) Kindsein in der Schweiz. Offizin Verlag
- VOEGELI WALTER (1988): Mundart und Hochdeutsch im Vergleich. In: SIEBER PETER, SITTA HORST: Mundart und Hochdeutsch im Unterricht. Studienbücher Sprachlandschaft Band 1. Aarau/Frankfurt a.M./Salzburg, Sauerländer
- WITTRICK MERLIN C. (1986): Education and Recent Research on Attention and Knowledge Acquisition. In: FRIEDMANN SARAH L., KLIVINGTON KENNETH A., PETERSON RITA W. (1986): The Brain, Cognition, and Education. Orland/San Diego, Academic Press Inc.
- WITZIG JEAN (1916): Über das Lesenlernen nach analytischer und synthetischer Methode: Zürich, Orell Füssli
- YADEN DAVID B. (2002²): Emergent Literacy: A Matter of Perspectives. In: Handbook of Reading Research. Mahwah/New Jersey/London, Lawrence Erlbaum
- ZANGL RENATE (1998): Dynamische Muster in der sprachlichen Ontogenese. Bilingualismus, Erst- und Fremdspracherwerb. Tübinger Beiträge zur Linguistik 433. Tübingen, Narr
- ZOLLINGER BARBARA, CONNEN VOLKER (1994): Die Entdeckung der Sprache. CD-ROM. Bern/Stuttgart/Wien, Paul Haupt. Die Arbeiten an dieser CD-ROM wurden durch den Schweizerischen Nationalfonds finanziell unterstützt. Projekt Nr.11-33662.92

B. ERSTLESEFIBELN UND KOMMENTARE

- Quellenkorpus mit 56 Nummern von Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz von 1901 bis 1997
- Begleitkommentare zu den Nummern 1, 1a, 4a, 5, 6, 15, 16, 16b, 17, 18, 18a, 19, 21a, 22, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 41, 42a, 42b, 42c, 43, 44, 45, 46, 47, 47b, 48, 49, 52, 53, 54, 56

Im weiteren:

- COMENIUS JOHANN AMOS (1658): Orbis sensualium pictus. Nürnberg, 10x16,5 cm, 287 S., Index verborum, Wörter - Register. Nachdruck 1978. Die bibliophilen Taschenbücher. Dortmund, Harenberg Kommunikation
- Katechismus für die evangelischen Gemeinden des Kantons St.Gallen (1862). Dritte Auflage. Verlag von Huber und Compagnie.

C. BROSCHÜREN ZEITUNGSARTIKEL, REFERATE

- BÜRCHLER FELIX, TRÖHLER DANIEL (2003): Jahresbericht, 6(23): Institut für Historische Bildungsforschung der Pädagogischen Hochschule Zürich
- Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (1996): Broschüre. D-38114 Braunschweig, Internationale Schulbuchforschung, Heft 3, 19. Jahrgang 1997, Georg – Eckert - Institut, Celler Strasse 3, D-38114 Braunschweig. Herausgeber: Prof. Dr. Ursula A.J. Becher. Hannover, Verlag Hahnsche Buchhandlung
- KAPPELER BEAT (2005): Die gefährlichen Sprachfilter der Schule. NZZ am Sonntag, 20. Feb 2005
- KEMPOWSKI Walter (1987): „Lesenlernen - trotz aller Methoden: Ein Exkurs über Fibeln“. Reihe „Vorträge im Georg-Eckert-Institut, Celler Strasse 3, D-38114 Braunschweig
- KROGERUS MIKAEL (2005): Quatsch mit Qwerty. Zur Schreibmaschinentastatur. In: NZZ FOLIO. Die Zeitschrift der neuen Zürcher Zeitung. Februar 2005
- PAPST MANFRED (2005): Die Mherhiet hat imemr rhect. Zur Definition von Rechtschreibung. In: NZZ FOLIO. Die Zeitschrift der neuen Zürcher Zeitung. Februar 2005
- SCHÜRMANN MARC (2005): Die Norm aller Normen: DIN A4. In: NZZ FOLIO. Die Zeitschrift der neuen Zürcher Zeitung. Februar 2005
- Schweizerische Lehrerinnenzeitung. Alle Nummern von 1897 – 1950, Landesbibliothek, CH – 3005 Bern
- TRUNINGER MARKUS (2003): Migrantenkind und Lesekompetenz. Vom Schreckensbild der Desintegration zur Partizipation. Referat. Hochschule für Soziale Arbeit, Luzern, 5.2.2003. Im Internet

D. LITERATUR AUS SPEZIELLEN FACHGEBIETEN

- AFFOLTER FÉLICIE (1987): Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis. Hrsg. von K.SCHULTE und W.KATEIN. D – Villingen – Schwenningen, Neckar – Verlag GmbH.
- AMFT HARTMUT (2003): Ursachen und Entstehungsbedingungen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten und Entwicklungsstörungen am Beispiel von ADS bzw. ADHS bzw. POS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung, Psycho-organisches Syndrom). Referat gehalten an der SAL-Tagung vom 14.11.2003 (Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie). In SAL - Bulletin Nr.113, September 2004

- Berufsbild Logopädin/Logopäde(2002): Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband DLV. CH – 6003 Luzern, Zähringerstr. 19
- Berufsethos der Logopädinnen und Logopäden (1986): Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband DLV. Bern.
- BÖHME GERHARD, WELZL-MÜLLER KUNIGUNDE (1998⁴): Audiometrie. Hörprüfungen im Erwachsenen- und Kindesalter. Ein Lehrbuch. Bern, Hans Huber
- DUUS PETER (1987⁴): Neurologisch – topische Diagnostik. Anatomie, Physiologie, Klinik. Stuttgart/New York, Georg Thieme
- GSCHWEND GINO (1994): Die neurophysiologischen Grundlagen der Rehabilitation. Documenta Paediatrica Band 2. Lübeck, Hansisches Verlagshaus
- GSCHWEND GINO, ANNUNCIATO NELSON (1998): Neurophysiologische Grundlagen der Hirnleistungsstörungen; erkennen – verstehen – rehabilitieren. Basel/Freiburg, Karger
- HERRMANN GABRIELLE (1999): Hören. Aufsatz im Bericht der Vontobel-Stiftung, Zürich
- HOLLE BRITTA (1976, 1996⁴): Die motorische und perzeptuelle Entwicklung des Kindes. Ein praktisches Lehrbuch für die Arbeit mit normalen und retardierten Kindern. Beltz Taschenbuch 76
- MINNING SABINE (1999, 2005): Therapiegrundlagen. Testverfahren zur Diagnose und Therapiemethoden zur Steigerung der auditiven Wahrnehmung und Verarbeitung. Institut für Hören und Bewegen. D-79400 Kandern - Holzen
- NACKE ANGELA (2005): „Hand in Hand“ – Aspekte der Wahrnehmung und Motorik von Mund und Hand. Fachbeitrag im Jahresbericht 2004 des Berufsverbands St.Galler Logopädinnen und Logopäden BSGL
- REUSCH FRITZ (1956): Der kleine HEY. Die Kunst des Sprechens. Nach dem Urtext von JULIUS HEY. Neu bearbeitet und ergänzt. Mainz, Edition SCHOTT 614
- RUF-BÄCHTIGER LISLOTT (1987, 1995): Das frühkindliche psycho-organische Syndrom. Minimale zerebrale Dysfunktion. Diagnose und Therapie. Stuttgart, Thieme
- SAFRA DORIS (1999²): Die orthoptische Behandlung von Leseschwäche. Copyright 1994 by Dr.med.Doris Safra, St.Gallen
- SCHWARZ CÉCILE (1985): Systematische Logopädie. Grundlagen für die Erkennung und die Behandlung des menschlichen Sprechvermögens. Ein Lehr- und Handbuch. Bern/Stuttgart/Toronto, Hans Huber
- WERNICKE CARL (1874): Der aphasische Symptomkomplex. Neu herausgegeben von J.TESAK (2005)

Lebenslauf

Barbara Müller Gächter

15.1.1939 geboren in Berlin - Dahlem

1946 Wiedereinbürgerung in CH – 4600 Olten

1946 - 1955 Primar- und Sekundarschule in CH – 3097 Liebefeld und CH - 3098 Köniz

1955 – 1959 Lehrerinnenseminar Marzili, CH – 3000 Bern

1959 – 1962 Mehrklassenschule 1.-9.Schuljahr, Primarschule Pfaffenmoos, CH–3537 Eggiwil

1962/63 Wintersemester Universität Genf

1963/64 Ausbildung zur Logopädin; Schweizerische Arbeitsgemeinschaft für Logopädie SAL in Zürich

1964 – 1967 Primarlehrerin und Logopädin, Sprachheilschule CH – 6314 Unterägeri

1967 Lateinprüfung an der Universität Zürich; Studienabbruch aus persönlichen Gründen

1967 – 1969 Mehrklassenschule 1.-4.Schuljahr, Primarschule Riedikon, CH – 8610 Uster

1968 Heirat mit BERNHARD FRANZ GÄCHTER, Physiker, CH - 8890 Flums

1969 – 1971 1.-3. Primarklasse, rotierend, Primarschule CH - 8712 Stäfa

1971 Geburt der älteren Tochter

1972 – 1975 in Ottawa, Canada. Postdocstelle des Mannes an der Carleton University

Geburt des Sohnes und der zweiten Tochter; Funkkolleg Erziehungswissenschaften

1976 Mutter und Hausfrau, mit Pflegekind; in CH - 8135 Langnau am Albis,

1977 Stellenwechsel des Mannes von Zürich nach CH – 9435 Heerbrugg zu Wild/Leica, seit

1998 Leica Geosystems

1979 Wiedereinstieg als Logopädin mit Teilzeitanstellung in CH – 9435 Heerbrugg; Weiterbildungskurse: Graphomotoriktherapie, Wahrnehmungstherapie, Myofunktionelle Therapie, Diskalkulietherapie, Aphasietherapie

1989 – 2002 freischaffende Logopädin in CH – 9436 Balgach und Teilzeitanstellung an der Geriatriischen Klinik, Bürgerspital, CH – 9000 St.Gallen

1990 Neubeginn des Studiums in Allgemeiner Pädagogik an der Universität Bern

1995 Prüfung im ersten Nebenfach Linguistik, Abteilung für Angewandte Linguistik, Prof. Dr. IVAR WERLEN, Universität Bern

1998 Lizentiat in Allgemeiner und Historischer Pädagogik, Universität Bern bei Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS

1998 Beginn der Dissertation „Erstlesefibeln der deutschsprachigen Schweiz“, Universität Zürich bei Prof. Dr. JÜRGEN OELKERS

2003 Geburt des ersten Enkels

Kapfstr.4b, CH – 9436 Balgach